

LUISA BARBARA SPECHT

COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTO EN ESPAÑOL POR
APRENDICES BRASILEÑOS

CURITIBA
2010

LUISA BARBARA SPECHT

COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTO EN ESPAÑOL POR
APRENDICES BRASILEÑOS

Disertación presentada como
requisito parcial a la obtención del
grado de Magíster en Educación,
Curso de Postgraduación en
Educación, Sector de Educación,
Universidade Federal do Paraná.

**Directora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina
Kirchner Guimarães.**

**CURITIBA
2010**

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Specht, Luisa Barbara
Comprensión de lectura de texto en español por aprendices
brasileños / Luisa Barbara Specht. – Curitiba, 2010.
167 f.

Directora: Profª. Drª. Sandra Regina Kirchner Guimarães
Disertación (Magíster em Educación) - Sector de Educación,
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua espanhola – estudo e ensino. 2. Língua espanhola –
compreensão na leitura – estudantes brasileiros. I. Título.

CDD 372.6561




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata número 858 (oitocentos e cinquenta e oito) referente à sessão pública de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação. Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano dois mil e dez, às nove horas na Sala Homero de Barros, primeiro andar, instalou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação, intitulada **“LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE TEXTO EM ESPAÑOL POR APRENDICES BRASILEÑOS”**, desenvolvida pela mestranda **LUISA BÁRBARA SPECHT**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. A Banca Examinadora foi composta pelos professores: DR^a SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES, que presidiu a Banca, DR. SEBASTIÁN URQUIJO, DR^a TERUMI KOTO BONNET VILLALBA e DR^a CLARA BRENER MINDAL (Membros Titulares). A Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra à mestranda, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de dissertação. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pela mestranda, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestre em Educação. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da dissertação, versão esta devidamente aprovada pela professora orientadora. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Curitiba, 26 de agosto de 2010.


Dr^a Sandra Regina Kirchner Guimarães


Dr. Sebastián Urquijo


Dr^a Terumi Koto Bonnet Villalba


Dr^a Clara Brener Mindal


Luisa Bárbara Specht

CONFERE COM O ORIGINAL

Em 26/08/2010

pe doski

DEDICATORIA

A mis padres, Luisa y Marcelo †,
por el cariño, afecto y todo ejemplo de lucha
que siempre me dieron,
porque confiaron en mí y siempre me incentivaron.
Por todos sus años de dedicación y amor.
A mi Padre, que incluso no estando más entre nosotros,
estoy segura que esté donde esté,
se orgulla de mi conquista.
A mi esposo Alejandro y a mis hijos, Alan y Bárbara,
que demostraron paciencia a lo largo de esta trayectoria.

AGRADECIMIENTOS

A la Prof^a. Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães, directora, por su atención, comprensión, orientación y ejemplo de escritora e investigadora, que con su perspicacia, comprensión y sabiduría me ayudó en la búsqueda de conocimiento, le he de agradecer su forma de guiarme, mostrándome lo adecuado y lo esperado para la realización de un trabajo de esta envergadura, ofreciéndome distintas alternativas y oportunos consejos siempre que lo he necesitado, sin imponer sus ideas o su forma de hacer.

A Alejandro, mi marido, que me dio apoyo, cariño, complicidad y estímulo para que consiguiera concluir una etapa más de mi vida. Por la paciencia y confianza que depositó en mí, en todos los días en que estuve ausente. Por estar a mi lado y por ayudarme, a lo largo de todos estos años.

A mis hijos, Alan y Bárbara, que me han ayudado y han sabido comprender mis ausencias, que espero compensar con creces y ejemplo.

A mis hermanos Mabel, Juan y Andrés que han sabido llenar mi espacio de hija, por el cariño, por estar siempre juntos en todo momento a pesar de las distancias físicas.

A los profesores: Dra Helga Loos, Dra. Maria Augusta Bolsanello, Dra. Tania Stoltz, Dra. Clara Brener Mindal, Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Dr. Pedro José Steiner Neto, Dra. Sonia Maria Haracemiv, Dra. Leilah Santiago Bufrem, Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba, Dra. Teresa Cristina Wachowicz por la contribución a mi crecimiento científico.

A las empleadas de la secretaria del Programa de Post graduación en Educación, siempre serviciales con la organización burocrática necesaria.

A todos los amigos que, de alguna manera, contribuyeron directa o indirectamente para la realización de este trabajo y en especial al amigo Josafá que tanto me ayudó en esta investigación, dedicándose con su sabiduría en estadística.

A los miembros de la Banca del Examen de Calificación y de Defensa: Dr. Sebastián Urquijo, Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba y Dra. Clara Brener Mindal por las orientaciones, observaciones y contribuciones pertinentes para el perfeccionamiento de esta construcción.

Y, por último o quizás en primer lugar, tengo que agradecer a todos mis alumnos por darme la oportunidad de inspirarme, y de plantearme preguntas como las de esta tesis, a través de sus experiencias. Espero que el resultado sirva para mejorar nuestro trabajo en su beneficio.

En fin, agradezco a todos los que me acompañaron en este camino.

¡Muchas gracias!

INDICE

LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
RESUMEN	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 PRESENTACIÓN DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN	1
1.2 ABORDAJE DEL PROBLEMA	3
1.3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	4
1.4 OBJETIVOS	5
1.4.1 Objetivo General	5
1.4.2 Objetivos Específicos	5
2 MARCO TEÓRICO	7
2.1 RESEÑA HISTÓRICA DE LA LECTOESCRITURA	8
2.2 ¿QUÉ ES LEER?	10
2.3 EL PROCESO DE LECTURA	18
2.4 ESTRATEGIAS DE LECTURA	22
2.4.1 Estrategia: Habilidad Cognitiva y Metacognitiva	23
2.4.2 Para Comprender... Antes de la Lectura	28
2.4.3 Construyendo la Comprensión	32
2.4.3.1 Dominio del léxico	33
2.4.3.2 Elementos deícticos, anafóricos y estructura sintáctica	36
2.4.3.3 Consideraciones finales sobre las semejanzas y diferencias entre portugués y español	40
2.4.4 Después de la Lectura	42
2.4.5 La lectura en lengua extranjera	44
3 MÉTODO	51
3.1 DELINEACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN – TIPO DE ESTUDIO	51
3.2 PARTICIPANTES	53
3.3 DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA DE LOS PARTICIPANTES	53
3.4 INSTRUMENTOS	55
3.4.1 Elección de los Instrumentos de Recolección de Datos	55
3.4.2 Descripción de los Instrumentos de Recolección de Datos ...	59
3.4.2.1 Test PPVT- III Peabody, test de vocabulario en imágenes ..	59
3.4.2.2 Textos para la evaluación de la comprensión lectora en español y tarea de verificación de la comprensión del significado de palabras retiradas de los textos	59
3.4.2.3 Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos: para Fonoaudiólogos e Psicopedagogos	63
3.4.2.4 Tareas de Evaluación de la Conciencia Sintáctica	64

4 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	72
4.1 La comprensión de lectura: en español lengua extranjera y en portugués lengua materna	72
4.2 Asociación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión de texto en español lengua extranjera	81
4.3 El contexto del texto y la adquisición de vocabulario en español lengua extranjera	85
4.4 Las habilidades metasintácticas y la comprensión de textos en español	88
4.5 Relaciones entre el vocabulario receptivo, las habilidades metasintácticas y el aprendizaje del significado de palabras desconocidas en español lengua extranjera	92
5 CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	96
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	102
ANEXOS	110

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Resumen descriptivo del desempeño medio en las tareas de comprensión de lectura en español y portugués.....	75
Tabla 2	Resultado del análisis factorial exploratorio de los resultados en las tareas de comprensión de lectura en español e índices de consistencia interna en cada dimensión.....	76
Tabla 3	Resultados del análisis factorial exploratorio de los resultados en las tareas de comprensión de lectura en portugués e índice de consistencia interna.....	76
Tabla 4	Escore medio en las tareas de comprensión de lectura en relación a la serie escolar.....	78
Tabla 5	Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y en lengua materna	78
Tabla 6	Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de comprensión de lectura en español y del test de vocabulario en Español Peabody - PPVT- III	83
Tabla 7	Desempeño medio en las tareas de vocabulario anteriores e posteriores a la lectura de textos en español.	85
Tabla 8	Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y la variación en la comprensión del vocabulario de los textos pre y poslectura	87
Tabla 9	Desempeño medio en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas en español.....	90
Tabla 10	Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas.	91
Tabla 11	Correlación entre la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas y las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas y de vocabulario	93
Tabla 12	Capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas predicha a partir del desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas y de vocabulario: parámetros estimados y estandarizados.	94

LISTA DE ABREVIATURAS

CELEM	- Centro de Lenguas Extranjeras Modernas
CLT_Esp	- Comprensión lectora textos en español.
CLT_Por	- Comprensión lectora textos en portugués.
ECL	- Evaluación de la Comprensión Lectora
ECL-1	- Evaluación de la Comprensión Lectora 1
ECL-2	- Evaluación de la Comprensión Lectora 2
L.E.M	- Lengua Extranjera Moderna
LDB	- Ley de Directrices Básicas
PPVT- III	- Peabody, Test de vocabulario en imágenes
TCLE	- Tarea de comprensión de lectura en español.
TCLE_A	- Tarea de comprensión de lectura en español, texto A
TCLE_B	- Tarea de comprensión de lectura en español, texto B
TCLE_C	- Tarea de comprensión de lectura en español, texto C.
TCLE_D	- Tarea de comprensión de lectura en español, texto D.
TCLP	- Tarea de comprensión de lectura en portugués.
TCLP_A	- Tarea de comprensión de lectura en portugués, texto A
TCLP_B	- Tarea de comprensión de lectura en portugués, texto B

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general analizar el dominio de la comprensión de lectura en español lengua extranjera por alumnos brasileños que tienen como lengua materna, el portugués. Con base en esta meta, fueron verificadas las posibles relaciones entre el desempeño en las tareas de comprensión de textos en portugués y en español, además se evaluaron diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas que pueden interferir en las capacidades de comprensión de textos en español. Participaron del estudio 67 alumnos de una 7ª (33 alumnos) y de una 8ª serie (34 alumnos) de la enseñanza fundamental, que frecuentan una escuela pública en Curitiba - Paraná, seleccionada por conveniencia entre aquellas que ofrece la enseñanza regular de español como lengua extranjera. En la investigación empírica se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: una prueba de evaluación del vocabulario receptivo - Peabody (PPVT-III); cuatro textos para evaluación de la comprensión lectora en español; una tarea para verificar la comprensión del significado de palabras retiradas de los textos utilizados para la comprensión lectora en español (tarea aplicada antes y después de la lectura de los textos); dos textos para evaluación de la comprensión lectora en portugués y tres tareas de evaluación de la conciencia sintáctica (tarea de juicio gramatical, de corrección gramatical y de categorización de palabras). Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente, siendo agregados algunos análisis y discusiones de carácter cualitativo. A pesar del número reducido de participantes, lo que recomienda cautela en la realización de análisis estadísticos, los resultados mostraron que existe una asociación entre la comprensión de textos en español lengua extranjera y la comprensión de textos en portugués lengua materna. Con respecto al nivel de conocimiento del vocabulario receptivo y su relación con la comprensión de texto en español, los resultados apuntan un resultado diferente al esperado, ya que, no se verificó asociaciones significativas entre los resultados en el test PPVT- III y en las tareas de comprensión de lectura en español. El análisis de los datos obtenidos sobre la comprensión de los textos, bien como sobre la comprensión del vocabulario de los textos antes y después de la lectura, permiten confirmar la hipótesis de que cuanto mayor la comprensión que los participantes tienen de los textos, mayor la posibilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas. Además, los análisis del desempeño de los participantes en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas (juicio gramatical, corrección gramatical y categorización gramatical) y en otras habilidades evaluadas en este estudio, muestran diferentes relaciones entre esas variables. Enfocando los resultados de estos análisis se destaca la verificación de la importancia de la capacidad de corrección gramatical para el descubrimiento/inferencia del significado de las palabras desconocidas encontradas en los textos en español. A partir de este resultado, se puede concluir que cuanto mayor es la capacidad de corrección gramatical de los enunciados en la lengua meta de estudio, o sea, cuanto mayor el dominio sintáctico-semántico de la lengua, mayor es la capacidad de comprensión lectora.

Palabras clave: español lengua extranjera, lectura en lengua extranjera, comprensión de texto en español.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar o domínio da compreensão de leitura em espanhol língua estrangeira por alunos brasileiros que têm como língua materna, o português. Com base nesta meta, foram verificadas as possíveis relações entre o desempenho nas tarefas de compreensão de textos em português e em espanhol, além disso, se avaliaram diferentes habilidades cognitivas e metacognitivas que podem interferir nas capacidades de compreensão de textos em espanhol. Participaram do estudo 67 alunos de uma 7ª (33 alunos) e de uma 8ª série (34 alunos) do ensino fundamental, que freqüentam uma escola pública em Curitiba - Paraná, selecionada por conveniência entre aquelas que oferece o ensino regular de espanhol como língua estrangeira. Na investigação empírica se utilizaram os seguintes instrumentos de coleta de dados: uma prova de avaliação do vocabulário receptivo - Peabody (PPVT-III); quatro textos para avaliação da compreensão leitora em espanhol; uma tarefa para verificar a compreensão do significado de palavras retiradas dos textos utilizados para a compreensão leitora em espanhol (tarefa aplicada antes e depois da leitura dos textos); dois textos para avaliação da compreensão leitora em português e três tarefas de avaliação da consciência sintática (tarefa de julgamento gramatical, de correção gramatical e de categorização de palavras). Os dados obtidos foram analisados estatisticamente, sendo acrescentadas algumas análises e discussões de caráter qualitativo. Apesar do número reduzido de participantes, o que recomenda cautela na realização da análise estatística, os resultados mostraram que existe uma associação entre a compreensão de textos em espanhol língua estrangeira e a compreensão de textos em português língua materna. Com relação ao nível de conhecimento do vocabulário receptivo e sua relação com a compreensão de texto em espanhol, os resultados apontam um resultado diferente ao esperado, já que, não se verificou associações significativas entre os resultados no teste PPVT- III e nas tarefas de compreensão de leitura em espanhol. A análise dos dados obtidos sobre a compreensão dos textos, bem como sobre a compreensão do vocabulário dos textos antes e depois da leitura, permitem confirmar a hipótese que quanto maior a compreensão que os participantes têm dos textos, maior a possibilidade de inferir o significado das palavras desconhecidas. Além disso, as análises do desempenho dos participantes nas tarefas de avaliação das habilidades metasintáticas (julgamento gramatical, correção gramatical e categorização gramatical) e em outras habilidades avaliadas neste estudo, mostram diferentes relações entre essas variáveis. Enfocando os resultados destas análises se destaca a verificação da importância da capacidade de correção gramatical para o descobrimento/inferência do significado das palavras desconhecidas achadas nos textos em espanhol. A partir deste resultado, se pode concluir que quanto maior é a capacidade de correção gramatical dos enunciados na língua meta de estudo, ou seja, quanto maior o domínio sintático-semântico da língua, maior é a capacidade de compreensão leitora.

Palavras-chave: espanhol língua estrangeira, leitura em língua estrangeira, compreensão de texto em espanhol.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze Spanish reading comprehension among Brazilian students whose native language is Portuguese. With this aim, the possible relations between the performance in text comprehension tasks in Portuguese and Spanish were examined, while different cognitive and metacognitive skills that may influence the capacity of Spanish text comprehension were also evaluated. Participants were 67 students from 7th grade (33 students) and 8th grade (34 students) of Fundamental Education, who attend a public school in Curitiba, Parana, selected by convenience among schools that offer regular classes of Spanish as a foreign language. The following instruments were used in the data collection: one task of evaluation of the receptive vocabulary – Peabody (PPVT-III); four texts to evaluate Spanish reading comprehension; one task to examine the comprehension of the meaning of words selected from the texts used for the Spanish reading comprehension task (which was applied before and after the reading task); two texts to evaluate Portuguese reading comprehension and three tasks to evaluate syntactical consciousness (grammatical reasoning, grammatical correction and word categorization). Data was analyzed statistically, with the addition of some analysis and discussions of qualitative nature. Despite of the small number of participants, which suggests caution in statistical analysis, the results showed an association between the comprehension of texts in Spanish as a foreign language and the comprehension of Portuguese as native language. With regard to the knowledge of receptive vocabulary and its association to text comprehension in Spanish, results showed a pattern that is different from what had been expected, since there were no significant associations between the results of the PPVT-III test and the Spanish reading comprehension tasks. The analysis of the data on reading comprehension, as well as of the vocabulary comprehension tasks pre- and post- reading support the hypothesis that the higher the comprehension of the text by participants, the higher their possibility of inferring the meaning of unknown words. Moreover, the analysis of participants' performance in the tasks evaluating metasyntactical skills (grammatical reasoning, grammatical correction and grammatical categorization) and in the other skills evaluated in this study show different relations between these variables. Considering the results of these analyses, the importance of the capacity of grammatical correction to the discovery/inference of the meaning of unknown words found in Spanish texts is highlighted. From this result, it is concluded that the higher the capacity of grammatical correction of the sentences in the language that is targeted for study, this is, the higher the syntactic-semantic command of the language, the higher the capacity for reading comprehension.

Keywords: Spanish as foreign-language, reading in foreign language, Spanish reading comprehension.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN

El hombre es un ser sociable por naturaleza y en sus relaciones sociales utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse.

Se puede apreciar a lo largo de la historia que en épocas y culturas diferentes, el lenguaje escrito fue siempre un instrumento no solamente importante sino también esencial para la socialización, el desarrollo intelectual y profesional del hombre.

En los tiempos actuales, también denominados de “era posmoderna”, la lengua escrita se constituye en el lenguaje privilegiado de intercambios entre los hombres. Sin embargo, hay que considerar que el aumento del carácter multicultural de la sociedad y la globalización de la economía mundial transformaron las relaciones entre los individuos extremadamente complejas. De hecho, la posibilidad de tener acceso a la información en tiempo real, le permitió al hombre sobrepasar las fronteras del tiempo y del espacio, de una manera que nunca antes se había previsto. No obstante, el paradójico desafío que se le pone al hombre moderno es cómo apropiarse de estas informaciones cuando ellas son difundidas en lenguas diferentes de su lengua materna.

Delante de tal situación, en Brasil, único país del MERCOSUR¹ (creado en 1991) cuya lengua hablada es el portugués – cabe mencionar que en el resto de los países del bloque el idioma oficial es el español, con excepción de Paraguay que tiene como lenguas oficiales el español y el guaraní –, una de las propuestas de la enseñanza primaria y secundaria² de algunas escuelas es la enseñanza del idioma español³. Así, además de enseñar al alumno la lengua escrita de su propio país, tiene la desafiante tarea otorgada a las escuelas en la sociedad de la información, también

¹ MERCOSUR: Mercado Común del Sur.

² El Sistema Educativo Brasileño está formado por la Enseñanza Primaria, denominado Ensino Fundamental (compuesto por las series iniciales de 1ª a 4ª serie y las finales de 5ª a 8ª serie respectivamente) y por la Enseñanza Secundaria, Ensino Médio (compuesto por tres años).

³ Estas escuelas están en la vanguardia en el cumplimiento de la ley nº 11.161, aprobada en el Senado en 2005, que estableció un plazo de cinco años para la implantación obligatoria de la enseñanza de la lengua española en la Enseñanza Secundaria.

debe abordar paralelamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español.

Antes que nada, es importante destacar que los actos de lectura y escrita no son sólo un proceso de decodificar y codificar letras y sonido, sílabas y frases hasta llegar a la comprensión/producción de un texto. En lo que se refiere a la lectura, por ejemplo, ella va más allá de la decodificación pura y simple, en vista de que involucra interpretaciones e inferencias relacionadas con las propias vivencias del lector, aspectos culturales relacionados con las lenguas en cuestión (portugués y español) y conocimiento de mundo del propio lector.

Las observaciones asistemáticas de esta investigadora como profesora de español para estudiantes brasileños de la Enseñanza Fundamental, le muestra que la comprensión de los alumnos con relación a un texto en español es básicamente literal, es decir, ellos sólo consiguen extraer las informaciones que están explícitas en el texto. Se puede decir que el nivel de comprensión que exige la relación entre las diferentes informaciones contenidas en el texto para la construcción del significado general es una tarea prácticamente imposible para los estudiantes. Dicho de otro modo, una comprensión amplia del texto es difícil en la medida en que raramente buscan el significado a partir de la interacción entre las informaciones puntuales extraídas de las palabras y frases y sus conocimientos previos.

Además, al dar sus clases, esta investigadora comprueba que cuando a los alumnos se los estimula a interactuar con el texto, hablando de sus conocimientos antes y durante el proceso de lectura de textos escritos, esto funciona como una estrategia que facilita el aprendizaje del español escrito y, sobre todo, la lectura de textos en esta lengua.

En fin, se cree que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe incluir estrategias cognitivas y metacognitivas, todas ellas mediadas por el interés de los alumnos, es decir, determinaciones sociales y afectivas de los mismos.

Delante de esta situación, surge entonces la motivación de investigar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, más específicamente, la comprensión del texto en español por alumnos brasileños.

1.2 ABORDAJE DEL PROBLEMA

La enseñanza de español como Lengua Extranjera en Brasil forma parte del currículum escolar de la Enseñanza Media desde 1942, cuando aparece en el currículum oficial de la escuela secundaria y pasa a ser enseñada con una carga horaria de 2 horas por semana (LEFFA, 1999).

En 1993, fue aprobada en el Senado la Ley n° 4.004 (Español en Brasil), que determinó la inclusión obligatoria del Español en la Enseñanza Media y facultativa en la Enseñanza Fundamental (de 5ª a 8ª serie). A partir del 08 de agosto de 2005, con la Ley n° 11.161, la enseñanza de la lengua española en la Enseñanza Media pasa a ser obligatoria, con un plazo de cinco años para ser implementado en el país (2005/2010) y reafirmada con la Instrucción Normativa n° 011/2009 – Secretaria de Estado de Educación / Superintendencia de Educación (SEED/SUED⁴).

El día 20 de diciembre de 1996, se publica la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, (LDB) Ley n° 9.394 que en su artículo 26, versículo 5 establece la obligatoriedad a partir del 5ª serie, de la enseñanza, por lo menos, de una lengua extranjera que será elegida por la comunidad escolar dentro de las posibilidades de la institución.

La importancia del idioma español crece a medida que aumentan los intercambios económicos y socioculturales entre los países que integran el MERCOSUR, el cual tiene entre sus objetivos la integración de los países que lo forman.

Considerando los cambios más recientes, donde el español pasa a ser una lengua obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Media en Brasil, como consta en los Planos Curriculares Nacional y Provincial y teniendo en cuenta las relaciones suramericanas incrementadas a partir de la década del 90, con la formación del Tratado del MERCOSUR (bloque económico formado por Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay), la lengua adquirió fuerza y pasó a ser también muy importante en el ámbito de los negocios comerciales que envuelven a Brasil con el resto de los países que hablan español, lo que justifica que el crecimiento del interés del aprendizaje de la

⁴ Disponible en www.diaadia.pr.gov.br/sued/arquivos/File/Instrucao%202009/Instrucao_011_Matriz_Curricular.pdf accedido el 22 /11/09.

lengua española sea más significativo en las últimas décadas del siglo XX y principio de este siglo.

Por este motivo, es que se decide investigar la comprensión de textos en español por alumnos que tiene como lengua materna el portugués brasileño.

Se cree que los resultados de esta investigación van a permitir una reflexión no sólo pedagógica, sino también social y política, que se considera indispensable a la práctica de los educadores de la actualidad, donde la necesidad de intercambios socioculturales, económicos constituyen uno de los mayores desafíos a las nuevas generaciones.

A partir de estas reflexiones, dos cuestiones tienen relevancia, pasando a ser el eje de esta investigación:

¿Existen relaciones significativas entre el desempeño de los participantes en la comprensión de textos en portugués y en español?

¿Cómo diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas interfieren en las capacidades de comprensión de textos en español?

1.3 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se pretenden investigar las siguientes hipótesis:

a) Los alumnos que tienen más desempeño en la comprensión de lectura de textos en portugués (lengua materna) tendrán también mejor desempeño en las tareas de comprensión de textos en español.

b) El nivel de conocimiento del vocabulario receptivo en español estará asociado significativamente a la comprensión de los textos en español.

c) Los alumnos que demuestran mayor capacidad para utilizar el contexto del texto, o sea, las informaciones (pistas) sintácticas y semánticas del texto, son más capaces de identificar el significado de las palabras deductivamente.

d) En las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas los participantes presentan mayor número de aciertos en los ítems cuya estructura sintáctica de las frases en español es igual a la estructura en portugués.

e) El desempeño de los participantes en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas se muestra significativamente relacionado a la actuación en la comprensión de lectura de los textos en español.

f) El desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas es un mejor predictor de la capacidad de inferir el significado de las palabras desconocidas que el desempeño en el test de vocabulario receptivo.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General:

Analizar el dominio de la comprensión de lectura en español lengua extranjera por alumnos brasileños que tienen como lengua materna el portugués.

1.4.2 Objetivos Específicos:

◇ Analizar el desempeño de alumnos brasileños en la comprensión de lectura de textos en español y en la lengua materna (portugués).

◇ Verificar la relación entre el conocimiento del vocabulario receptivo (evaluado por medio del Test Peabody) y la comprensión de textos en español.

◇ Evaluar la capacidad de los alumnos de utilizar el contexto (sentido del texto) para deducir el significado de las palabras desconocidas encontradas en los textos en español.

◇ Examinar la relación entre el desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas (emisión de juicio gramatical, corrección gramatical y categorización de palabras) y en la comprensión de lectura de textos en español.

◇ Verificar la influencia del conocimiento del vocabulario (evaluado por medio del Test Peabody) y de las habilidades metasintácticas sobre la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas en textos en español.

◇ Evaluar la contribución conjunta del desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas y del desempeño en el Test de Vocabulario por figuras Peabody (TVIP) sobre la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas en textos en español.

2 MARCO TEÓRICO

Este capítulo tiene por finalidad abordar estudios y obras que de una manera u otra sirven de soporte, como así también de guía para llevar adelante y delimitar este trabajo de investigación que busca reflexionar sobre la comprensión de textos en español por alumnos brasileños. Presenta la lectura e investigaciones abordando en primer lugar la lengua materna, luego los estudios existentes tanto en lengua materna como en lengua extranjera y, por último, se presenta la relación entre estos postulados y la lectura de textos en español como lengua extranjera.

Como punto de partida se describe muy brevemente la historia de la lectoescritura a través del tiempo, acompañando la evolución del hombre. Luego a seguir se pretende definir qué se entiende por lectura desde el punto de vista de varios autores y de las diferentes corrientes que tratan de explicar la lectura.

A continuación y determinando la dirección de esta investigación se discute el proceso de lectura, las estrategias que se llevan a cabo antes, durante y después del acto de leer, como así también se presentan las habilidades metacognitivas y se analizan los factores envueltos en esta actividad cognitiva. Para ello se consideran las obras de Solé (1998), Colomer y Camps (2002), Alliende y Condemarin (2005); entre otros autores destacados en el tema.

Los últimos temas tratados se refieren a la construcción y reconstrucción del sentido del texto, teniendo en cuenta, entre otros temas, el conocimiento previo, el dominio del vocabulario, las estructuras lingüísticas, las inferencias, los elementos textuales, siempre acompañados de estudios comprobatorios que subsidian esta investigación.

Finaliza el marco teórico con la lectura en lengua extranjera, se toma en consideración no solamente los aspectos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos sino también el hecho de que aprender una lengua extranjera implica además aprender la cultura de los países donde esa lengua se habla.

2.1 RESEÑA HISTÓRICA DE LA LECTOESCRITURA

La reflexión sobre el lenguaje escrito se ha tornado un aspecto central en distintas disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica) dado el papel fundamental que ésta juega tanto en la formación individual como social de las personas.

A lo largo de la historia se puede apreciar que el hombre, en diferentes culturas y épocas recurrió al lenguaje hablado y escrito para comunicarse, siendo de esta forma el lenguaje escrito un instrumento no sólo importante como también esencial para la socialización, desarrollo intelectual y profesional del hombre en sí.

No hay que olvidar que el lenguaje entre los seres humanos surge de la interacción social como resultado de la función comunicativa dentro del proceso histórico de socialización, facilitado principalmente por la creación y desarrollo de dibujos y signos compartidos dentro de un espacio geográfico, en un determinado tiempo por sus habitantes.

Es a través de signos visuales, llamados pictogramas, encontrados en las paredes de las cavernas, que el hombre prehistórico dejó impresos dibujos que representaban escenas y objetos de su vida cotidiana, denominándose a este tipo de escritura, pictográfica (MORAIS, 1997; KATO, 1999). Este sistema evolucionó para la escritura ideográfica, ya que, ante la necesidad de representar situaciones más complejas, los pictogramas no satisfacían estas necesidades, tornando la escritura más lenta y difícil. A partir de esta forma de escritura se simbolizaba no sólo el objeto sino también la idea de lo que se quería representar a través de él, originando una escritura más rápida al mismo tiempo que determina una lectura abstracta y subjetiva, como dice Morais (1997, p.14), “cuando alguien se depara con el esquema de una cabeza con dos cuernos, puede leer tanto la palabra buey, vaca, cabra, etc.”. Por lo que es necesario que alguien que ya domine este código escrito pase a enseñarlo, evitándose así, varias lecturas de una misma representación.

Cabe destacar que la escritura ideográfica fue muy utilizada por los pueblos en la antigüedad como por ejemplo, los egipcios a través de los jeroglíficos, y los chinos quienes la continúan utilizando hasta la actualidad.

Basándose en esta escritura el hombre llegó a la representación de los sonidos que componían las palabras. De esta manera el dibujo de un sol y de un dado representaba la escritura y la lectura de la palabra soldado (REGO, 1998); sin embargo, aún no se podían escribir todos los tipos de palabras. Un nuevo avance llevó a utilizar signos en vez de dibujos para representar los segmentos sonoros, lo que permitió la escritura silábica, que consistía en dividir la palabra en sílabas y a cada unidad silábica le correspondía un signo gráfico.

El siguiente paso dio origen a la escritura alfabética, que consistió en analizar la palabra en unidades mínimas, denominados fonemas, y atribuirle un signo, en este caso, una letra a cada fonema, estableciéndose una relación grafema – fonema, aunque un determinado fonema puede ser representado por dos o más grafemas como por ejemplo en español: el fonema /x/ corresponde a los grafemas gi, ge, ji, je (girasol, general, jirafa, jefe) y un mismo grafema por dos o más fonemas tal es el caso de grafema – fonema /r/ en las palabras Roma y pera.

Se puede considerar que, desde la antigüedad, la lectoescritura es un instrumento de relación e interacción entre el hombre, su cultura y el mundo. Son los signos gráficos los encargados de representar esas relaciones de forma simbólica y de regularla socialmente a través de su elaboración y transmisión cultural. (COLOMER y CAMPS, 2002)

La lectura es un importante e indispensable instrumento de desarrollo tanto individual como social del hombre, ya que le permite mejores condiciones para la apertura hacia más conocimiento; este último se ve favorecido ante el aumento de las sociedades multiculturales y la globalización en la que está inmerso, permitiéndole tener acceso a la información en tiempo real, superando las barreras del tiempo y del espacio, beneficiadas en los últimos tiempos, por Internet.

En la búsqueda, ya sea de información como de conocimiento, la lectura se destaca ocupando un notable lugar en la vida del ser humano. Hoy en día no se puede imaginar una persona sin este dominio, aunque sin lugar a dudas exista, estará limitada a mejores condiciones de vida, comprometiendo su inserción en la sociedad y en el mundo laboral, acarreándole limitaciones a su desarrollo personal y profesional, ya que,

la lectura también le permite una nueva visión para comprender y representar el mundo que lo rodea (MALUF, 2003).

2.2 ¿QUÉ ES LEER?

Existe una relación entre las etapas históricas de la lectoescritura presentada anteriormente y las etapas de adquisición de la lectoescritura por parte de los niños. Según Ferreiro y Teberosky (1995) los niños recurren a estímulos visuales (*input* visual) que hay a su alrededor. Todo niño parte de la conjetura de que todo lo que está escrito representa el nombre de la figura que se le muestra, independientemente de las letras y del sonido que representen. Esta autora afirma, con base en estudios realizados, que cuando se les pide a los niños que establezcan una relación entre las palabras escritas y determinados objetos referidos a esas palabras, ellos establecen una correspondencia entre la cantidad (o el tamaño) de las letras con el tamaño de los objetos referidos, es decir, que representan elementos grandes con palabras largas y palabras que representan elementos pequeños con palabras cortas. Es el caso de las palabras tren y hormiga. Cuando se les pregunta donde está escrita cada una de estas palabras, adjudican la palabra tren como la más larga por el tamaño del tren y no por la palabra en sí, clasificando la palabra hormiga como la más corta por la relación con el tamaño de la hormiga.

Ferreiro y Teberosky (1995); Ferreiro (2002) explica la alfabetización desde otro punto de vista diferente al que comúnmente se la reconoce (aprendizaje de la escritura de las letras, sílabas y sus sonidos correspondientes) y sostiene que la lectura puede ser adquirida independientemente de la escritura. Fortalecen esta afirmación las investigaciones en casos de lectores eficientes de una lengua extranjera que no escriben en esa lengua, mientras que la situación inversa parece imposible.

La alfabetización es un proceso mental interno, que se lleva a cabo de manera diferente en cada persona estimulado por el medio ambiente que lo rodea. Los niños pasan de la etapa presilábica, a la silábica y de ésta a la silábica alfabética y por último a la alfabética en la reconstrucción del conocimiento adquirido llegando al desarrollo de la lectura y de la escritura (MORAIS, 1997, FERREIRO, 2002).

El principio que rige la alfabetización, según Capovilla (2005), es la relación que existe entre letras y sonidos y viceversa. Aprender la decodificación y la codificación fonológica es diferente del objetivo de la lectura, ya que ésta le permite al lector comprender, interpretar, modificar o discutir con el texto.

Al contrario, Solé (1998) define la alfabetización como un proceso por medio del cual las personas aprenden a leer y a escribir. Para la misma autora el dominio de la lectura y de la escritura presupone el aumento del dominio del lenguaje; de la misma manera, Kato (1999) observa una cierta relación recíproca entre la lectura y la escritura afirmando que cuanto más se lee, mejor se escribe y, cuanto mejor se escribe, mejor se lee.

Al considerar que el lenguaje está representado por signos que pertenecen a un determinado código, se puede afirmar que tanto para leer un texto como para tener acceso a un mensaje hablado es imprescindible conocer el código que se utiliza en ambos casos. Por ejemplo, los niños desde el momento en que están insertados en una sociedad letrada adquieren primero de una forma espontánea el código hablado y es a través del lenguaje oral que se comunican. Este proceso espontáneo empieza cuando el niño realiza sus primeros balbuceos, adquiere y desarrolla un habla que puede ser considerada relativamente fluida, aunque con un vocabulario restringido si se lo compara con un adulto.

Sin embargo, un buen lector no necesita solamente usar bien el código del lenguaje, necesita también poder manipularlo y reflexionar sobre él, lo que le permite pensar en una palabra o en un sonido, aislarlo y diferenciarlo, entre otras cosas, desarrollar una conciencia lingüística (SOLÉ, 1998).

Por lo que se puede decir que aprender a leer significa también saber decodificar. Desde esta perspectiva varios autores afirman que la lectura implica saber decodificar. Para Solé (1998, p. 52) “leer no es decodificar, sin embargo, para leer es preciso saber decodificar”. Esta autora entiende que la decodificación es la habilidad que utilizan los niños cuando todavía no dominan la lectura y necesitan la ayuda de un adulto para comprender lo que está escrito, al igual que un adulto lo hace, por ejemplo, ante un texto en otro idioma.

Goodman (1990) afirma junto con otros especialistas que sin significado no existe la lectura; por otra parte, considera que no se puede desconocer que los lectores no pueden llegar al significado sin utilizar el proceso decodificador.

Teniendo en cuenta los autores citados, se puede concluir que la decodificación y la comprensión de un texto forman parte del aprendizaje de la lectura, o sea que, ambos procesos son simultáneos y permanentes en la vida del lector.

Ahora bien, abordar el tema de la lectura es sin duda un objetivo complejo, dado los factores que la envuelven: procesos cognitivos, interacción social, material lingüístico del texto, entre otros. Por lo tanto lleva a que en los últimos años, la lectura pasa a ser el foco de interés de investigación en diferentes sectores relacionados con la educación, por lo que se la estudia desde diferentes áreas (lingüística, psicolingüística, psicología cognitiva, pedagogía, entre otras).

Cassany (2006) presenta la definición de la lectura según las concepciones lingüística, psicolingüística y sociocultural. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto, así, “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones” (Cassany, 2006, p.25). Desde la psicolingüística, el significado no está sólo en el texto sino también en la mente del lector, de tal forma que “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas reformular, etc.” (Cassany, 2006, p. 32). El área sociocultural propone que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38), por lo que al leer es necesario recurrir a los aspectos cognitivos y a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.

Las investigaciones efectuadas en las áreas de la psicología cognitiva presentan dos corrientes antagónicas que consideran el acto de la lectura desde

presupuestos epistemológicos opuestos y una tercera que tiene en cuenta las dos corrientes anteriores.

En consecuencia surgen tres modelos de lectura, dos son unidireccionales: el modelo “*bottom-up*” o de procesamiento ascendente y el “*top-down*” o de procesamiento descendente; el tercero es bidireccional y se denomina modelo interactivo.

El modelo ascendente o *bottom up* defiende que la lectura es un proceso que parte de la decodificación de las unidades lingüísticas individuales más pequeñas a las más grandes, es decir, de los grafemas, de estos a las palabras y de estas a las frases y así sucesivamente hasta llegar a elementos de rango superior como la frase, el párrafo y el texto, donde el significado ya está en el texto, sólo hay que descubrirlo.

Así, por ejemplo, Capovilla (2005) sostiene que para leer es necesario adquirir el principio alfabético, el cual permite entender que cada letra representa uno o más fonemas o viceversa y es a través de este principio que el lector adquiere el dominio del código alfabético, esencia de la alfabetización. El proceso está dirigido de abajo hacia arriba, o sea que, partiendo de la decodificación se llega a la comprensión del texto que pasa a ser una consecuencia de la decodificación. La comprensión de la lectura parte de la detección inicial de un estímulo visual y sigue por etapas en que son progresivamente sintetizadas en unidades mayores, con más significado.

De esta manera se considera que si el lector es capaz de entender las palabras, automáticamente entenderá el texto. En este modelo la comprensión lectora se entiende como un proceso guiado exclusivamente por el contenido explícito y los aspectos formales presentes en el texto.

El segundo modelo de lectura es el descendente o *top down*, inverso al anterior, o sea, de arriba hacia abajo, que cuenta partidarios como Foucambert (1994), Goodman (2002) y Smith (2003), considera la lectura como un proceso cognitivo (mental) en el cual, el lector desempeña un papel importante y activo en busca de la construcción del significado. Aquí el acto de leer envuelve dos tipos de informaciones: la visual (constituida por los elementos gráficos) y la no visual (dada por el conocimiento de la lengua, el de mundo del lector).

Desde esta perspectiva adquiere destaque la consciencia del lector que se basa en la elaboración de predicciones sobre el texto, donde la comprensión va a estar sujeta al conocimiento previo del lector, a los recursos cognitivos que les permitirán establecer anticipaciones sobre el contenido del texto que luego verificará. Así al leer, el lector puede confirmar o rechazar sus hipótesis y previsiones sobre la información que está procesando; la familiaridad del lector con contenidos, estructuras y funciones de diferentes tipos de textos proporciona una dependencia menor de la información perceptible, básica para la construcción del significado.

Este modelo considera que las dificultades de lectura están primeramente relacionadas con la poca capacidad de utilizar el contexto (sentido del texto) para obtener buenos resultados.

No obstante, se cree que el empleo de uno u otro proceso depende del material que se está procesando y de la capacidad del lector. Si el material procesado es la lectura de palabras aisladas y descontextualizadas, el proceso utilizado es necesariamente el *bottom-up*, mientras que cuando se está frente a la lectura de un texto, el proceso *top-down* puede facilitar tanto el reconocimiento de la palabra como la comprensión del texto.

La diferencia entre los modelos *bottom-up* y *top-down* se fundamenta en que en el proceso ascendente, el camino hacia la lectura se centra en las palabras del texto e interfiere en la aprehensión global del texto; el descendente se centra en el lector y en este caso, el texto está sometido a la interpretación subjetiva de cada lector.

Frente a este dualismo surgen los modelos interactivos que, como su nombre lo indica, postulan una interacción entre los dos tipos de procesos, teniendo en cuenta los procesos mentales inferiores y superiores que conllevan una interacción entre el lector y el texto, mediante un proceso dinámico durante el cual el lector adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado del texto y de esta manera se descubre y se crea el significado simultáneamente. Esta concepción interactiva surge como alternativa frente a los modelos ascendente y descendente.

En este tercer modelo, es tan importante el texto como el conocimiento previo del lector, dado que la lectura presupone un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector. Así, el lector se enfrenta al texto de manera activa, ya

que éste le creará expectativas y el lector realizará hipótesis de sentido. El proceso interactivo solicita por parte del lector estar interactuando con el texto (la lectura no es una destreza pasiva, y en este modelo, el lector⁵ recurre a todos sus conocimientos).

Así que, se puede concluir que para una lectura competente el lector necesita poner en funcionamiento tres tipos de conocimientos, los cuales no necesariamente deben tener este orden, a saber: el lingüístico (gramática, vocabulario, grafía, etc.), el sociocultural (costumbres asociadas a determinados contextos o personas), y el tema (lo que se espera ver en determinado espacio, por ejemplo, una escuela, una instancia, críticas de cine, etc.).

Esta forma de ver la lectura, de acuerdo con los postulados del modelo interactivo, cuenta con un lector más activo capaz de procesar en varios sentidos la información presente en el texto a través de operaciones que realiza durante el proceso de lectura:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (SOLÉ, 1998, p.24)

Solé (1998, p.24), concluye que “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que llevan a la comprensión”.

Por su lado Kleiman (2002) entiende la lectura como una interacción entre el lector y el autor a través del texto, considerando que el lector construye un significado global para el texto, busca pistas, formula y reformula hipótesis, acepta y rechaza conclusiones durante el proceso de la lectura. Esta autora (KLEIMAN, 2002) afirma que “[...] es mediante la interacción de diversos niveles de conocimiento, como el conocimiento lingüístico, el textual, el conocimiento de mundo, que el lector consigue construir el sentido del texto”.

⁵ El término se refiere al lector genéricamente hablando.

Considerando que verdaderamente la lectura es una actividad personalizada y un proceso activo en la que intervienen el lector y el texto, alimentándose uno al otro, la relación que se establece entre ambos es fundamental, porque la efectividad de la lectura depende de esta relación.

Así que se puede afirmar que en el acto de la lectura no interviene sólo el texto como un todo, sino también el lector con sus expectativas y conocimientos previos. Según Colomer y Camps (2002), y de acuerdo con esta perspectiva, es necesario para la lectura: manipular las experiencias anteriores, involucrarse en un proceso de previsión y realizar inferencias continuas que se apoyen en la información provista por el propio texto y por el propio conocimiento del lector.

De manera general se puede decir que, fundamentalmente la lectura es la interrelación entre el lector y el texto ante informaciones que el lector descodificará, comparará con su conocimiento previo del tema y a las que añadirá la información temática, o dicho de otra manera, interacciona con lo que ya sabe y lo nuevo que aporta el texto.

Tolchinsky y Simó (2001) argumentan que todo proceso de lectura implica una interpretación y que el perfeccionamiento de la lectura favorece el acceso a la información. Por su parte Foucambert (1997) afirma que leer es atribuirle un significado al texto y no extraer del texto el significado, a través de varias informaciones aportadas por el texto, como los conocimientos previos del lector, estableciéndose una actividad interactiva entre el texto y el lector.

Al analizar la lectura, Jouve (2002) la describe como una actividad compleja que se desarrolla en varias direcciones y cita a Gilles Thérien⁶ quien la define como un a) proceso neurofisiológico: dada por la percepción, la identificación y memorización de los signos, el movimiento de los ojos, etc., relacionándola con el aspecto físico, el funcionamiento visual y sus relaciones con las funciones del cerebro; b) proceso cognitivo: la lectura atribuida por el conocimiento previo, las estrategias, los objetivos de lectura, la interacción, llevándola hacia la comprensión; c) proceso afectivo: provista de emociones, identificación, es la relación emotiva que se crea durante la lectura

⁶ THÉRIEN, G. **Por une sémiotique de la lecture**. Protée, vol. 18, no 2, p. 67-81. 1990.

pudiendo llevar a la admiración o indignación, simpatía o antipatía, estas y otras emociones están en función a una identificación, ya sea con el texto o con el autor, tomando una actitud ante la lectura; d) proceso argumentativo: la lectura desde el punto de vista de la pragmática, de la intención de influir sobre el lector; es una actividad que permite una decodificación, por lo tanto, la comprensión de los argumentos y opiniones del autor; y e) como un proceso simbólico: según el contexto cultural, imaginario colectivo, la lectura está relacionada permanentemente con la cultura y los elementos de un lugar y de una época, donde la interpretación está dada por los sentidos del lector en su espacio y tiempo.

Asimismo, también defendiendo una perspectiva interactiva, leer es para Solé:

[...] el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias antes mencionadas. SOLÉ (1998, p.23)

A partir de las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan explicar la lectura, ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para entenderse como un proceso dinámico y un trabajo de carácter cognitivo, mediante el cual el lector adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado del texto.

Por lo expuesto hasta el momento, se puede decir que la lectura es un proceso de comprensión del lenguaje escrito, donde diferentes fuentes de informaciones interactúan, durante su desarrollo, en varios subprocesos complejos para que se lleve a cabo la interpretación. En consecuencia, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido (SOLÉ, 1998; COLOMER y CAMPS, 2002; KLEIMAN, 2002); no es sólo una actividad sencilla de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un sujeto activo que reconoce esta actividad como un proceso de cooperación textual.

Como afirma Spinillo (2008), la construcción del significado del texto implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas en las cuales están envueltas la memoria de trabajo, la capacidad de monitorear la lectura, así como las capacidades de análisis, síntesis, comparación, abstracción, predicción y la realización de inferencias, en las que pone en juego conocimientos, intereses y estrategias del lector, con los diferentes aspectos que proporciona el texto como tal, en unas determinadas circunstancias, por lo que la lectura se convierte en una interacción entre lector, texto y contexto.

En síntesis, la concepción aceptada para este trabajo y en la que se basa la presente investigación es la interactiva, puesto que se considera que la lectura no se da de un modo solitario, unipersonal, ya que durante el acto de la lectura el individuo interactúa con el texto, indistintamente del tipo de texto de que se trate y durante la lectura se desarrollan una serie de procesos que se presentan a continuación.

Desde este punto de vista, interactivo, tanto el texto como el lector y los procesos que intervienen para su decodificación son importantes (SOLÉ, 1998), es a través de un proceso ascendente que la información se transmite a niveles superiores. Al mismo tiempo que el texto crea expectativas en el campo semántico y en el significado global, lleva a la lectura a verificar indicadores, por medio de un proceso descendente, en el nivel inferior, ya sea, léxico, sintáctico, grafofónico, etc. De esta manera durante el acto de la lectura el lector emplea simultáneamente y de acuerdo a la necesidad, su conocimiento de mundo, su conocimiento del texto para construir y reconstruir una interpretación del texto.

2. 3 EL PROCESO DE LECTURA

El procesamiento de la lectura se da frecuentemente, cuando no es auditivo o táctil, a partir de la información visual o por medio de los ojos. Esta información es la que provee el texto, las informaciones no visuales, o por detrás de los ojos son las aportadas por el lector a través de sus conocimientos. De esta manera el lector emplea simultáneamente su conocimiento de mundo y el del texto para construir una interpretación (SOLÉ, 1998; COLOMER y CAMPS, 2002; KLEIMAN, 2002).

Así, Kleiman (2002) manifiesta que el proceso de la lectura se origina a partir de los ojos (*input* visual), los que permiten la percepción del material escrito y de allí, todo lo que es aprehendido visualmente pasa hacia la memoria de trabajo, que es la encargada de organizar los datos en unidades significativas. El modelo canónico de la memoria de trabajo propuesto por Baddeley (2004) se refiere a los aspectos visuales de la lectura (el *buffer* visual-espacial) y los aspectos fonológicos (el lazo fonológico). Esto permite que el ejecutivo central pueda mantener el proceso de la lectura mientras la información se almacena de modo que el lector comprenda el texto.

Pero este es un almacenamiento temporal de corta duración. Sin embargo, existe una fuerte relación entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo, especialmente con la memoria semántica, cuya función es almacenar el conocimiento y las reglas para el uso cuando sea necesario.

Además es importante considerar, juntamente con Cuetos (1990), los cuatro procesos implicados en la lectura: los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos que serán tratados a seguir:

Es a través de los procesos perceptivos que el lector extrae información de las letras y de las palabras. Esta información permanece por muy poco tiempo en la memoria, llamada memoria a corto plazo, y es la encargada de analizar visualmente los rasgos de las letras convirtiéndolos en material lingüístico.

Los procesos de acceso al léxico o de reconocimiento de palabras le permiten al lector acceder al significado de las palabras.

Existen dos caminos para reconocer el significado de una palabra, uno a través de la ruta léxica o directa relacionada, como su nombre lo indica, directamente con la forma ortográfica de la palabra, su significado o representación interna. La otra ruta, llamada fonológica o indirecta, permite identificar el significado de la palabra convirtiendo los grafemas en fonemas. Así que, después de la conversión, las unidades fonológicas son combinadas, formando un todo fonológico, y el acceso al significado, caso ocurra, es obtenido por la mediación de la forma auditiva de la palabra. En esta perspectiva, diferentes autores (JAMET, 2000, GOMBERT, 2003) defienden que la lectura se puede realizar en niveles seriales de descifración, que parten de un análisis de los segmentos ortográficos (es decir, grafemas simples, compuestos o dígrafos y

secuencias de letras) la que llevará al reconocimiento de la palabra, que a su vez llevará a la comprensión de la frase hasta llegar a la comprensión total del texto.

En el proceso de lectura el lector encuentra una serie de palabras que pueden ser frecuentes o raras, o sea, cada palabra tiene una frecuencia determinada según el idioma. Una palabra puede ser leída con más o menos velocidad dependiendo de la frecuencia en un determinado idioma y eso no debe ser confundida con la familiaridad del lector con la palabra, que va a ser propia de cada uno (JAMET, 2000).

Los idiomas de escritura alfabética como el portugués y el español pueden reconocer las palabras por medio de los datos ortográficos, de los datos fonológicos o mediante estos dos datos.

Jamet (2000) concluye que en la mayoría de los casos una palabra ya conocida se identifica por intermedio del camino directo ortográfico, mientras que los datos obtenidos de la codificación fonológica contribuyen para la identificación de una palabra rara.

En resumen, un buen lector tiene que desarrollar plenamente ambas rutas debido a que son complementarias ya que comprender una palabra (escrita o hablada) requiere la construcción de una representación significativa en el sistema semántico.

Se destaca que, en el nivel del léxico también se guardan informaciones sintácticas tales como la categoría gramatical o el género. Estas informaciones definen los roles aceptables de la palabra reconocida en una frase.

Con respecto a las informaciones morfológicas, éstas permiten reconocer tanto las palabras pertenecientes a una misma raíz, como evitar confundirlas con palabras comunes u homólogas.

De esta manera los procesos sintácticos actúan sobre la frase identificando las distintas partes que forman la oración y el valor relativo que tiene cada componente de la frase, lo que le permite acceder eficazmente al significado del mensaje (JAMET, 2000).

Por ejemplo, en la lengua española una estructura habitual y sencilla está formada por el sujeto, el verbo y el complemento. De esta manera, es importante saber la categoría gramatical de la palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombres, conectores) que le permite determinar al lector de qué manera están relacionados entre

sí los elementos de la frase, comprenderla y consecuentemente comprender el mensaje sin ningún problema. Sin embargo, existen estructuras más complejas, que van a requerir un esfuerzo mayor por parte del lector (KATO 1999; JAMET, 2000).

Los procesos semánticos tienen por finalidad proveer el significado de las palabras, los cuales se integran e interrelacionan con los conocimientos del lector permitiendo la comprensión; este principio también compartido por Kintsch (1998) al afirmar que, durante la comprensión se activa el significado de las palabras, formándose los asuntos o temas del texto, las inferencias, de esta manera, después de comprender el texto se puede contestar a preguntas sobre él, resumirlo, etc. Añade, además que, hay un nivel lingüístico de representación, niveles conceptuales para representar el significado y la estructura local y global de un texto, y un nivel en el cual el texto, en sí mismo, pierde su individualidad; y su contenido de información llega a ser integrado a una estructura más grande.

La investigación bibliográfica presentada hasta el momento enfoca la lectura desde los estudios referentes al aprendizaje en lengua materna (GOMBERT, 2003; GUIMARÃES, 2003; CAPOVILLA, CAPOVILLA y SOARES, 2004; CAPOVILLA, CAPOVILLA y SUITER, 2004; GABRIEL, 2005; CAPOVILLA, 2005; CAPOVILLA y CAPOVILLA, 2006; CAPOVILLA y CAPOVILLA, 2009; SPINILLO, 2007, 2008).

Con respecto a la lengua extranjera, se destacan en Brasil las investigaciones sobre el aprendizaje del inglés y cuando se discute la comprensión en español, en su gran mayoría abarcan los casos de examen de selección universitaria, comprensión de texto por alumnos universitarios, los libros didácticos en lengua extranjera. (LOPES, 1997; REGO, 1995, 1998; KATO, 1998; BAPTISTA, 2000; VILLALBA, 2002; GOMES, 2002; SANDES DE LIMA, 2002; KLEIMAN, 2002, 2004; CAMARGOS, 2004; DURÃO, 2004; FERNANDEZ y KANASHIRO, 2006; VILAÇA, 2008).

Con todo, se puede decir que durante la comprensión lectora, ya sea en la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera existen varios procesos cognitivos y metacognitivos interrelacionados que permiten el reconocimiento de las palabras en sus distintos niveles: léxico, sintáctico y semántico. Igualmente interviene el nivel sociocultural, el conocimiento de mundo, el texto, su forma, contenido, el contexto, los cuales en todo su conjunto resultan en una mayor o menor comprensión lectora.

2.4 ESTRATEGIAS DE LECTURA

A lo largo de esta revisión bibliográfica se han tenido en cuenta varios aspectos envueltos en el acto de leer, los cuales sirven de base y permiten decir que, por los elementos que en ella intervienen, el aprendizaje de la lectura es única en cada persona, desarrollándose en un periodo y tiempo para cada lector, no siendo un proceso diferente cuando se habla de la comprensión de textos.

En realidad, la comprensión lectora se desarrolla de forma secuencial y jerárquica en la medida en que el lector aumenta su capacidad de formular hipótesis y anticipaciones que se comprueban durante la lectura (SOLÉ, 1998, COLOMER y CAMPS, 2002). En este proceso intervienen el lector, el texto. Es una actividad de interacción donde el lector desempeña un papel importante. Cuando se dice lector se habla también del propósito del lector, de la cultura social, del conocimiento previo, del control lingüístico que el mismo posee.

En este modelo de lectura interactivo, el lector procesa la información del texto estableciendo relaciones con sus conocimientos previos y conjeturas, realizando inferencias y construyendo a partir de la lectura una interpretación. De este modo, se puede decir que atribuir significado a un texto leído implica en ampliar la información obtenida en el propio texto, cuando se trata de un lector que interactúa con el texto.

Para poder atribuir significado y construir la interpretación, se requiere llevar a cabo una serie de procedimientos o actividades, denominadas estrategias de aprendizaje, con la finalidad de facilitar el acceso a las informaciones, retenerlas y utilizarlas (POZO, 2004).

Solé (1998) organiza las estrategias en tres grupos, 1) las que permiten proveer de objetivos concretos de lectura, aportándole conocimientos previos importantes (comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, conocimientos relacionados al contenido, al tipo de texto, etc.); 2) las que permiten establecer inferencias de diferentes tipos, comprobar si la comprensión se realiza mediante la revisión y recapitulación; 3) las orientadas a resumir y sintetizar, buscando la transformación del conocimiento. Según sean los objetivos, unas tendrán más influencia

que otras. Es importante aclarar que las estrategias están presentes e integradas durante toda la actividad de lectura.

Este proceso se puede dividir en tres tiempos, a saber: una primera etapa antes de la lectura que consiste en formular hipótesis o prever informaciones que el lector espera encontrar en el texto durante la lectura. Para ello se tienen en cuenta las informaciones que aporta el texto, los conocimientos sobre la lectura, los textos y el mundo en general, lo que lleva al lector a anticipar elementos del contenido del texto. La etapa siguiente, durante la lectura, permite comprobar las hipótesis realizadas antes de la lectura. En esta etapa, de acuerdo con Foucambert (1997), Solé (1998), Kato, (1999), Jamet (2000), Colomer y Camps (2002), Kleiman (2002, 2004), existen dos fuentes de informaciones que están disponibles durante el acto de leer, una al analizar los trazos visuales, la conversión de letras en sonidos, intervienen también las pistas puntuales del texto: sintácticas, semánticas, ortográficas y la otra, compuesta por los conocimientos previos del lector.

La última etapa, después de la lectura, consiste en la construcción de una interpretación a partir de las informaciones aportadas por el texto en función de los objetivos, intereses del lector, quien añade su conocimiento de mundo, para construir el sentido del texto, es decir, que comprende el significado de los códigos gráficos asociándolos con experiencias previas, capaz de reorientar el significado o anular la nueva información.

2.4.1 Estrategia: Habilidad Cognitiva y Metacognitiva

Las estrategias son habilidades que utiliza el lector para interactuar con el texto, obtener, utilizar y evaluar informaciones que el texto le aporta. El objetivo del acto de leer es comprender el texto producto de la lectura; para ello el lector necesita crear estrategias que le van a permitir llegar a su objetivo, cuya finalidad es intentar aumentar la eficacia lectora.

Considerando que existe un antes, un durante y un después de la lectura (SOLÉ, 1998; COLOMER y CAMPS, 2002; JAMET, 2000), a cada una de estas etapas le corresponden estrategias diferentes, con las que el lector se puede beneficiar, ya sea

recurriendo a las estrategias de prelectura activada a partir de una ilustración relacionada con el texto a leer, del título o subtítulo. Durante el acto de leer entran en escena las habilidades para seleccionar las informaciones esenciales, y para descubrir el vocabulario desconocido. Después de la lectura, la inferencia es una estrategia fundamental de la lectura, ya que inferir significa reconstruir la idea principal o también poder realizar un resumen del texto, a partir de las informaciones literales, explícitas en el texto, de las informaciones implícitas y del conocimiento previo del lector.

Las estrategias de lectura pueden ser cognitivas, en este caso son operaciones que se rigen por el comportamiento automático e inconsciente y presuponen el desarrollo de habilidades lingüísticas (el conocimiento de reglas sintácticas, semánticas, vocabulario). Estas habilidades abarcan desde la capacidad de recurrir al conocimiento gramatical para comprender las relaciones entre las palabras hasta el empleo del vocabulario para identificar estructuras textuales y percibir la intención del autor para llegar a un buen desempeño en la lectura. (KATO, 1999, KLEIMAN, 2004). Estas estrategias se rigen por el orden natural, tanto de naturaleza sintáctica como semántica, o sea, el lector pretende encontrar un orden lineal y secuencial durante la lectura (en el orden sintáctico: sujeto – verbo – objeto, y en el semántico: la causa antes del efecto).

Las estrategias cognitivas se ocupan de la movilización de todas las funciones psíquicas y psicomotoras necesarias para prestar atención, reconocer, recuperar informaciones importantes de la memoria (necesarias en la comprensión e interpretación), modificar, identificar y resolver problemas (PAULA y SILVA, 2003).

Las estrategias metacognitivas (KATO, 1999, KLEIMAN, 2004) se producen cuando el lector tiene control consciente de las habilidades, es capaz de reflexionar y explicar las operaciones mentales que realiza. Estas habilidades orientan la utilización de las estrategias cognitivas para que dejen de ser automáticas ante un problema.

La lectura ya sea en lengua materna como en lengua extranjera es un proceso complejo que envuelve tanto habilidades cognitivas como metacognitivas y a su vez el desarrollo de las habilidades metacognitivas envuelve la utilización de estrategias específicas para ello. Corresponden a estas estrategias la planificación, el control y la evaluación de la actividad cognitiva de manera consciente y deliberada para desarrollarlas de manera más eficiente.

En el proceso de aprendizaje de la lectura, la metacognición actúa reflexionando sobre las habilidades envueltas en este acto y abarca una diversidad muy grande de conocimientos y conductas estratégicas que ayudan al desarrollo de esta tarea. Los estudios que enfocan la relación entre el desenvolvimiento de la lectura y la metacognición, han destacado el papel de las habilidades metalingüísticas (consciencias fonológica, semántica, sintáctica, léxica y ortográfica) en la adquisición de la lectura.

La consciencia léxica es la primera que se adquiere, alrededor de los 5 años de edad, y corresponde a la habilidad de segmentar el lenguaje oral en palabras. El desarrollo de esta consciencia va a estar directamente relacionada con la consciencia fonológica, sintáctica y semántica ya que todas ellas contribuyen para la identificación y comprensión de la palabra.

La consciencia fonológica es una de las habilidades metalingüísticas encargada de reflexionar sobre los sonidos del lenguaje oral. Está asociada a la alfabetización porque tiene en cuenta el conocimiento sobre el lenguaje, el cual puede ser segmentado en palabras, éstas en sílabas y estas últimas en fonemas, y su buen desempeño ayuda al aprendizaje de la lectoescritura. Varios estudios han investigado la importancia de esta habilidad comprobando su eficiencia en la adquisición de la lectura y escritura (MOTA, 2008; CAPOVILLA y CAPOVILLA, 2009).

Alégria, Leybaert y Mousty (1997) destacan el hecho de que la consciencia de saber que el lenguaje oral tiene una estructura fonemática subyacente le permite utilizar un sistema generativo que convierte la ortografía en fonología. De esta manera se puede leer cualquier palabra nueva a pesar de cometer algunos errores. Este sistema generativo característico de las ortografías alfabéticas (por ejemplo, portugués, español) le permite al lector el autoaprendizaje, ante una palabra nueva la leerá por decodificación fonológica, permitiendo posteriormente crear una representación ortográfica de esa palabra, la que pasará a ser leída por la ruta léxica.

La consciencia sintáctica permite la organización de los elementos en los sintagmas oracionales, controlando el uso de reglas gramaticales, lo que ayuda al lector a analizar conscientemente los aspectos de la palabra en el texto, auxiliando en el reconocimiento de las mismas. Estudios realizados por Capovilla, Capovilla y Soares

(2004) comprueban la importancia tanto de la consciencia fonológica, como de la consciencia sintáctica en la lectura y escritura. Los mismos autores presentan un estudio realizado por Rego y Bryant (1993) que comprueba la existencia de una relación positiva entre la consciencia sintáctica y la lectura de palabras con dificultades ortográficas. Además, Bowey (1986) destaca el uso de pistas gramaticales que facilitan el reconocimiento de palabras, así como la comprensión, ya sea de frases como de textos.

Estudiando niños hablantes de portugués, Rego (1995) investigó la consciencia fonológica y la consciencia sintáctica y su contribución específica para explicar las diferencias individuales en el desarrollo de la decodificación y de la comprensión en la lectura. Para ese estudio se aplicaron las tareas de escritura de palabras, memoria verbal, consciencia fonológica, consciencia sintáctica, lectura de palabras inventadas, reproducción y comprensión de texto. La conclusión comprueba que al contrario de los resultados obtenidos con niños hablantes de inglés, los niños brasileños no se benefician de esas habilidades metalingüísticas para desarrollar la decodificación en la lectura. La única conexión se da entre la consciencia sintáctica y el desempeño de la lectura que envuelve directamente el uso de informaciones sintácticas y semánticas.

También investigando las habilidades metalingüísticas en niños hablantes de portugués, Guimarães (2003) realizó un estudio para comprobar la relación entre las habilidades metalingüísticas, específicamente la consciencia fonológica y la sintáctica, y el desempeño en la lectura y en la escritura (ortografía) de palabras aisladas. Para tal efecto, aplicó tareas de lectura y escritura de palabras reales y de palabras inventadas; de evaluación de la consciencia fonológica, dividida en subtarear: la de segmentación fonológica, categorización fonológica y la de substracción de fonema inicial. En el mismo estudio también fueron aplicadas tareas de evaluación de la consciencia sintáctica: la de complementación, la de corrección del orden de los componentes de las frases y la de corrección gramatical de las frases. El resultado de estas tareas mostró que los alumnos obtuvieron resultados más altos en las tareas que evalúan las habilidades metalingüísticas (consciencia fonológica y consciencia sintáctica) y que presentaron, también, mejor desempeño en las tareas de lectura y escritura.

Analizando la relación entre la habilidad de utilizar las pistas sintácticas y semánticas del texto y la capacidad de lectura, Tunmer (1990) y Tunmer y Hoover (1992) sugieren dos razones que justifican esta relación. La primera de ellas se refiere al hecho de que el uso de informaciones sintácticas y semánticas permite que el lector identifique con más facilidad las palabras del texto, pues con el apoyo del significado no necesita quedarse sujeto al proceso de desciframiento de letras y sílabas para leer las palabras.

En segundo lugar, los mismos autores defienden que la habilidad de usar el contexto (informaciones sintácticas y semánticas contenidas en el texto) les permite a los lectores monitorear eficientemente el proceso de comprensión. De esta manera, una estrategia, que los niños sintácticamente conscientes son capaces de utilizar, y comprobar es, si las palabras que ellos están leyendo combinan gramaticalmente con las otras palabras del texto. Un estudio que dio soporte a esta idea fue realizado en 1970 por Weber⁷ (1970, citado por TUNMER; HOOVER, 1992), en el cual ella analizó los errores cometidos por alumnos de 1er grado en la lectura oral. En este estudio, se verificó que los buenos lectores tenían más facilidad que los malos lectores para reconocer y corregir sus errores relativos a la lectura de palabras que no combinaban con el significado o con la sintaxis de las sentencias; también indicó que los buenos lectores tienen más consciencia de la propia comprensión o incomprensión del texto.

Otra estrategia que puede ser utilizada por los niños, sintáctica y semánticamente conscientes, es inferir el significado de las palabras desconocidas que ellos encuentran en el texto (STERNBERG⁸, 1985, citado por TUNMER; HOOVER, 1992).

Mientras tanto, tratar del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, que es el foco de este trabajo, depende de la concepción que se tenga sobre la lectura. Muchas veces la lectura es entendida de acuerdo con el modelo *bottom – up* o ascendente y las operaciones desarrolladas con los alumnos son las de

⁷ WEBER, R.M. First graders' use of grammatical context in reading. In: LEVIN, H.; WILLIAMS, J.P.; eds., **Basic studies in reading**, New York, Basic Books, 1970, p.147- 163.

⁸ STERNBERG, R. **Beyond IQ : A triarchic teory of human intelligence**, Cambridge, England, Cambridge University Press, 1985.

análisis y síntesis, calcadas en un modelo de composición semántico, o sea, en que la lectura es lineal, compositiva e inductiva. Este punto de vista es coherente con los modelos lingüísticos que parten de las unidades menores hacia las mayores.

A pesar de eso, Kato (1999) hace referencia a la importancia de la utilización de diferentes estrategias para lectura en lengua extranjera (cognitivas y metacognitivas). La autora sostiene que el conocimiento de la sintaxis actúa de dos maneras diferentes en la lectura: por un lado es mecánica e inconsciente provocando un reconocimiento instantáneo de las palabras y por otro lado es consciente, cuando interviene en las situaciones de equivocación e inseguridad.

Con respecto al léxico, esta misma autora defiende la importancia de la habilidad metaléxica (o conciencia léxica), afirmando que el léxico se desarrolla dentro de una red de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, por lo que la comprensión y el aprendizaje de una palabra no puede darse fuera de la red de relaciones, lo que permite que sea más efectiva cuanto más sea el número de relaciones que esa palabra pueda hacer.

No obstante, se identifica también una carencia de investigaciones abordando las diferentes facetas del proceso de enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera para alumnos brasileños. Es en este contexto que surgió la motivación para este estudio que pretende investigar cómo se da la comprensión de la lectura en español por aprendices brasileños.

2.4.2 Para Comprender... Antes de la Lectura

Las estrategias se desarrollan a lo largo de toda la actividad lectora. Existe una amplia gama de clasificaciones, pero a seguir se tienen en cuenta sólo algunas de las estrategias relacionadas con la lectura, más frecuentes en la literatura especializada.

Solé (1998) recomienda seis pasos que hay que tener en cuenta antes del acto de leer, que son: idea general, motivación para la lectura, objetivos, revisión o activación del conocimiento previo, establecer previsiones y formular preguntas sobre el texto.

La idea general se refiere a algunos aspectos o conceptos previos del lector que interfiere en la lectura, por ejemplo: su concepción sobre la lectura. En este sentido, es importante que, incluso teniendo en cuenta la complejidad que caracteriza esta actividad, el lector la encare como una actividad voluntaria y placentera, y no como una actividad competitiva y sin significado.

La motivación para la lectura como el propio nombre lo dice, consiste en el interés del lector por esta actividad. Así que, en el proceso de enseñanza – aprendizaje el alumno y el profesor deben planificar bien la lectura, seleccionar con criterio los textos objetos de lectura fomentando el gusto por la misma. En el planeamiento de esta actividad el profesor no puede dejar de lado los conocimientos previos del alumno con relación al tema y a la elección del texto.

Los objetivos de la lectura están relacionados con los textos a leer ya que no se leen todos los textos de la misma forma, lo que permite utilizar las estrategias necesarias para cada situación. De forma amplia se puede decir que se lee para obtener una información precisa, para seguir instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar su propia escritura, por placer, para transmitir un mensaje a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta, para comprobar lo que se comprendió.

Es indiscutible la importancia del conocimiento previo en el acto de la lectura (ver el próximo ítem en que se discuten los factores que condicionan la comprensión). Reconocer esta importancia fundamenta la propuesta de activación del conocimiento relativo al contenido del texto como estrategia de lectura. En realidad, se sostiene que si el lector no tiene al momento de la lectura un conocimiento pertinente al texto tendrá dificultades para entenderlo, interpretarlo, utilizarlo, recomendarlo e incluso criticarlo; es necesario que el conocimiento previo provea una base para la lectura del nuevo texto, de forma a atribuirle significado y permitir la adquisición de más conocimiento a partir de él.

Las previsiones surgen por medio del contacto con el texto. Cuando se propone llevar a cabo la lectura, los elementos textuales, aquellos propios del texto: título, ilustraciones, encabezado, estructura, y otros contextuales permiten aventurarse y anticipar (conjeturar) sobre qué trata el texto, qué informaciones tiene, etc. Las

predicciones, aunque complejas, son una de las estrategias más importantes para la comprensión de la lectura, pues funcionan como una especie de preguntas formuladas al texto por el lector. En otras palabras, la lectura es una actividad en la que constantemente se formulan hipótesis y es mediante la comprobación de estas hipótesis, encontradas a medida que se lee, que se construye la comprensión⁹.

A continuación se presentan los factores envueltos en la prelectura, los cuales también tienen un papel destacado en el acto de la lectura.

Factores antes de la lectura

De la misma manera que existen estrategias de prelecturas que facilitan la comprensión de un texto, también hay factores que condicionan la comprensión y están interrelacionados con el lector, el texto y el contexto.

Entre los factores relacionados con el lector está la intención de lectura que se refiere a la finalidad o propósito de la misma, puede variar desde la búsqueda de una determinada información hasta adquirir conocimiento. Esta intención va a determinar la manera como el lector se relaciona con el texto y el nivel de comprensión que exige.

Los conocimientos previos que el lector trae al acto de leer corresponden a las informaciones que una persona tiene almacenada en su memoria sobre determinado contenido o realidad. Ellos son extremadamente relevantes para la comprensión de lectura, porque permiten que el lector establezca una relación entre la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo durante el proceso de lectura ambas informaciones mediante inferencias, preguntas y comparaciones (ALLIENDE y COMENDARÍN, 2005).

Goodman (1996) sostiene que durante el proceso de la lectura el lector va construyendo el significado valiéndose para ello de los conocimientos previos conceptuales que son el saber enciclopédico o conocimiento de mundo que posee el lector y los conocimientos previos letrados, o sea, los conocimientos sobre el código escrito relacionado con los aspectos textuales (alfabéticos, morfosintácticos, léxicos, semánticos, pragmáticos) y los paratextuales (diagramación, formatos, tipografía).

⁹ Se destaca aquí el carácter metacognitivo de esta actividad.

Por otra parte, Koch (2008) destaca que para la construcción de la información del texto es importante que el lector conozca el contexto lingüístico, ya que durante la lectura, además de los conocimientos lingüísticos, otros conocimientos almacenados en la memoria se reactivan, siendo estos conocimientos los que permiten interpretar el texto y producir el sentido del texto el que se lleva a cabo a medida que el lector tiene en cuenta elementos contextuales que se refieren al conocimiento de la lengua, del mundo, de la situación comunicativa.

De esta manera se pueden identificar dos tipos de conocimientos previos: el que se refiere al texto propiamente dicho y los conocimientos sobre el mundo. El conocimiento sobre la estructura textual está dada por el conocimiento de la situación comunicativa (situar el texto en un contexto a partir de los elementos presentes), por los conocimientos sobre el texto escrito que a su vez pueden ser: conocimientos paralingüísticos, conocimiento de las relaciones gramofónicas, conocimientos morfológicos y sintácticos, y semánticas (coherencia), conocimientos textuales (cohesión), legibilidad física. (COLOMER y CAMPS, 2002, ALLIENDE y COMENDARÍN, 2005).

Ampliando lo expuesto hasta aquí con respecto al texto y al contexto, Koch (2008) define al contexto como un iceberg (metafóricamente hablando) teniendo en cuenta que un iceberg muestra una pequeña superficie que se observa fuera del agua, o sea, la información que aparece explícita en el texto, lo que es efectivamente una superficie subyacente que va a fundamentar la interpretación de lo implícito, refiriéndose a lo que no se ve a simple vista porque está, en el caso del iceberg sumergido en el agua y, en el caso del texto, sumergido en el conocimiento previo del lector. Esta analogía del contexto con un iceberg permite tener una idea de lo que realmente es el contexto, considerado como un todo que de una manera u otra contribuye en la construcción del sentido del texto.

Koch (2008) presenta como contexto sociocognitivo aquel compartido o parcialmente semejante entre las personas que lleva a una mutua comprensión. De esta manera, el autor del texto presupone que el lector trae al acto de la lectura conocimientos textuales, situacionales y enciclopédicos por lo que amparado por el principio de la economía, no explicita las informaciones que considera redundantes o

innecesarias. De esta manera el lector tiene que, a partir de las informaciones contextuales construir una representación coherente, facilitada por su conocimiento de mundo, deducciones y relaciones temporales, causales, etc. El mismo autor defiende que tener un buen dominio del contexto permite por un lado realizar interpretaciones univocas ante enunciados ambiguos y por otro completar informaciones que falten en el texto a través de inferencias puente por ejemplo. O por lo contrario, ante una expresión lingüística se corre el riesgo de alterar el significado si no se conoce bien el contexto.

El lector tiene que tener un conocimiento sobre el mundo de acuerdo al texto para poder de esta manera producir significado, que estará facilitado en la medida que no haya vacíos entre el tema del texto y el conocimiento del lector. Cuando el texto trata de temas o realidades diferentes del lector, en esta oportunidad la comprensión se transforma en una tarea compleja, ilegible, pudiendo en algunos casos llevar al abandono de la lectura (CASSANY, 2008). La comprensión de texto no requiere necesariamente que los conocimientos del texto y del lector coincidan o sean los mismos, sino que puedan interactuar productivamente.

Es importante recalcar que el lector debe necesariamente manejar el mismo código lingüístico general que el autor. De esta manera, cuanto mayor el conocimiento del lector sobre el autor del texto – sus peculiaridades, esquemas cognitivos, patrimonio cultural, circunstancias en que el autor escribió el texto – mayor será la oportunidad de construir una buena interpretación del mismo.

2.4.3 Construyendo la Comprensión

Durante el acto de lectura se lleva a cabo el proceso de construcción de la comprensión del texto objeto de la lectura. Para ello el lector tiene que ser capaz de establecer previsiones coherentes sobre lo que está leyendo, las cuales comprobará durante el proceso activo de control de la comprensión (SOLÉ, 1998).

Solé, (1998) y Cassany (2008) presentan diferentes estrategias de construcción de la comprensión en el momento de la lectura, a saber: formulación de hipótesis y de predicciones sobre el texto que se está leyendo, colocarse preguntas sobre lo leído, igualmente aclarar las dudas acerca del texto si éstas no se pueden aclarar durante la

lectura, releer partes confusas, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, resumir y como último recurso la consulta al diccionario ya que esta actividad, consultar en el diccionario, puede perjudicar la lectura.

Al considerar el tema de la propia comprensión, Colomer y Camps (2002) dicen que el monitoreo y el control de la comprensión incluyen la capacidad del lector para distinguir si la incomprensión radica en alguna incoherencia durante la construcción del significado (inferencia falsa, relaciones mal atribuidas) o si se trata de la falta de conocimiento de la materia en sí, o del vocabulario, ya que solamente identificando el error es que se podrá buscar la solución.

A continuación se presentan algunos elementos (dominio del léxico, aspectos morfosintácticos, semejanzas y diferencias entre la lengua española y portuguesa) que se consideran importantes porque pueden interferir durante esta etapa de construcción de la lectura de textos en español como lengua extranjera.

2.4.3.1 Dominio del léxico

En varias oportunidades a lo largo de la revisión de la bibliografía se distinguió cómo el vocabulario es un elemento importante en la comprensión de texto. El dominio del léxico representa un reflejo del conocimiento general, que el lector trae consigo al acto de leer. Este proceso se activa en el momento de la lectura a través de la percepción visual o *input* visual, cuando se divisan los rasgos gráficos formados por letras o palabras y puede llevarse a cabo el acceso al léxico (como ya se ha explicado anteriormente), que puede ser directo (se reconoce la palabra inmediatamente ya sea porque es una palabra frecuente en el idioma o porque es familiar para el lector) o por acceso indirecto (en este caso la palabra es desconocida, rara o difícil de leer y el lector necesita primero descifrarla para después descubrir su significado).

Otro elemento importante con respecto al léxico es que el grado de familiaridad de la palabra depende de la frecuencia de la misma en el idioma y de la intimidad de convivencia determinada por las asociaciones diferenciadas que cada persona forma en relación a la palabra en su experiencia, componentes como la edad, la localización

sociocultural, geográfica, histórica, profesional, etc. influyen sobre la riqueza del vocabulario.

Se puede afirmar que la lectura facilita y promueve la adquisición del vocabulario que a su vez forma el “diccionario mental”¹⁰ léxico a medida que promueve la lectura estableciéndose un proceso cíclico muy difícil de romper y de nunca acabar ya que el lector está expuesto permanentemente a textos de todo tipo, añadiendo que actualmente las nuevas tecnologías de la comunicación ponen al lector ante una serie de vocablos desconocidos o raros en su lengua materna como en lengua extranjera, cuya comprensión va a depender de la actitud, habilidad y comportamiento cognitivo y metacognitivo que sepa desarrollar.

El texto se vale de las asociaciones y connotaciones de las palabras limitando su significado para el sentido que se construye durante la lectura, por lo que la capacidad para percibir la función del contexto es fundamental durante la lectura para identificar el sentido del significado que la palabra tiene en ese texto (KLEIMAN, 2004).

Durante la lectura, raras o pocas veces las palabras aparecen solas o descontextualizadas, sino que junto con otras palabras forman un contexto que permite en caso de duda hallar el significado a través de recursos gramaticales, semánticos o del propio contexto del texto. Cuando el lector realiza una lectura lineal se encuentra con dificultades para usar las informaciones procedentes del texto, mientras que si utiliza la habilidad de recurrir a los datos que el propio texto le provee para inferir un posible significado de un vocablo desconocido o raro, con seguridad puede encontrar un significado y una coherencia lógica que supone para esa palabra.

El dominio del léxico de lectura en español por lectores brasileños que tienen como lengua materna el portugués depende de las relaciones que el lector sea capaz de establecer entre las palabras conocidas, las nuevas y las raras, identificando las variedades significativas de cada una de ellas y de la influencia que la lengua materna ejerza sobre la lengua extranjera.

La semejanza entre el portugués y el español radica en cierta forma en el origen de los dos idiomas: romano ibérico. Esta similitud influye en el aprendizaje de estos

¹⁰ Término utilizado por Jamet, 2000

idiomas como un arma de doble filo, ya que, por un lado ayuda al ser lenguas próximas y en otros casos perjudica.

Uno de los problemas que deben enfrentar durante la lectura de textos en español, los hablantes de portugués, son las palabras que existen en las dos lenguas, si bien, antagónicas, que se pronuncian o se escriben igual o parecido pero el significado es diferente o se usan de manera diferente. Bechara y Moure (1998) clasifican estas palabras en tres grupos: 1) Palabras semejantes con significados diferentes: polvo (E)¹¹ / poeira (P); pulpo (E) / polvo (P), exquisito (E) / sabroso (P); raro (E) / esquisito (P), como se puede observar existe la palabra en las dos lenguas, con pronunciación similar, sin embargo, con diferente significado. 2) Palabras semejantes con uno o más significados pudiendo ser semejantes o distintos: es el caso de acordar, coinciden en ambas lenguas como ponerse de acuerdo, y también presenta significado diferente acordar (P) como despertarse (E). 3) Palabras semejantes con significados diferentes en el uso actual: son vocablos que tienen el mismo origen y llegaron a compartir el mismo significado y hoy en día tienen significados diferentes, por ejemplo: latir cuyo origen en latín significa pulsar o latir y también ladrar, hoy se utiliza latir con relación al corazón, al pulso (E) y en portugués como ladrar, (o cachorro late). Son muchas las palabras que presentan estas situaciones cuando se enfrentan o entran en contacto las dos lenguas, debido a la estrecha relación que existe entre las dos lenguas. Informaciones no confirmadas dicen que el 85% de las palabras en portugués presentan esta situación con respecto al español, pero no se encontró confirmación bibliográfica al respecto.

Por último, a modo de ejemplo, por tratarse de relaciones entre lenguas diferentes de las que serán analizadas en este trabajo, se registra que estudios realizados por Proctor, Carlo, August y Show (2005), sobre la comprensión de lectura en inglés por estudiantes de habla hispana concluyen que el conocimiento del vocabulario es crucial en el momento de la comprensión de texto en esa lengua. Sin embargo, es importante aclarar que la lengua inglesa tiene más regencia del vocabulario que de la gramática en sí.

¹¹ (E) en español y (P) en portugués.

2.4.3.2 Elementos deícticos, anafóricos y estructura sintáctica¹²

Coexisten muchas corrientes que se dedican a la investigación gramatical, lo que provoca divergencia en los estudios gramaticales. Se puede definir la gramática como la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se relacionan y los significados a los que llevan esas combinaciones. Permite dividirla en dos subdisciplinas: la morfología que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones; por otro lado, la sintaxis que trata del análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que lo forman (NUEVA GRAMATICA ESPAÑOLA, 2009).

La morfología puede dividirse, por un lado, en: morfología flexional o gramatical, la que se encarga de estudiar las relaciones entre las diferentes formas de una misma palabra, por otro lado la morfología léxica se dedica a estructura de las palabras y de los procesos de formación, de las relaciones entre paradigmas diferentes (PENA, 2000; LAROCA, 2005; NUEVA GRAMATICA ESPAÑOLA, 2009).

Algunos lingüistas, que privilegian las interrelaciones entre el nivel morfológico y el sintáctico prefieren hablar en morfosintaxis (LAROCA, 2005). Las relaciones entre la morfología y la sintaxis son evidentes, la palabra constituye la unidad máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis, de esta manera, la palabra pasa a ser la unidad que constituye la zona de transición entre la morfología y la sintaxis, estudiada desde perspectivas diferentes. Las palabras se juntan formando grupos sintácticos, también llamados frases o sintagmas, los cuales determinan el texto. (PENA, 2000; PIERA y VARELA, 2000; NUEVA GRAMATICA ESPAÑOLA, 2009)

En los textos en general hay elementos de contenidos semánticos, palabras nocionales y palabras funcionales. Correa (2010) postula que una forma posible de conceptualizar las palabras es a través de la semántica como parámetro de definición, de esta manera se pueden agrupar las palabras en categorías, a saber: léxicas que poseen contenido o significado nocional, tienen significado incluso estando aisladas,

¹² Para profundizar más sobre este tema pueden verse entre otros, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, BOSQUE, I.M y DEMONTE, V.B. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2000. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACION DE ACADEMIAS AMERICANAS. **Nueva gramática de la lengua española: Morfología y Sintaxis I**. Madrid: Espasa, 2009.

por ejemplo: sustantivos, verbos, adjetivos (PENA, 2000). Las palabras funcionales o gramaticales presentan significado dentro de un contexto lingüístico, pertenecen a este grupo los pronombres, artículos, posesivos, etc. todos ellos son elementos con propiedades deícticas¹³ que indican, lo que se ve o se recuerda. Las palabras funcionales también pueden tener funciones anafóricas, como por ejemplo los pronombres demostrativos, remitiéndose a enunciados anteriores o posteriores (ALLIENDE y CONDEMARÍN, 2005). La comprensión se complica cuando a la vez se presentan construcciones complejas, pues generalmente son construcciones caracterizadas por elementos subordinados de diferentes grados de complejidad (ALLIENDE y CONDEMARÍN, 2005).

Tanto las partículas deícticas y anafóricas como las gramaticales generalmente tienden a dificultar la comprensión de textos en lengua materna. Si el lector es capaz de utilizar estrategias estas dificultades pueden ser superadas. Según los diferentes autores consultados durante esta revisión bibliográfica, las partículas deícticas y anafóricas como las gramaticales también pueden crear dificultades en una lengua extranjera y más aún cuando esa lengua extranjera tiene un origen común con la lengua materna compartiendo entre ellas similitudes y diferencias como se muestran a seguir.

A continuación se describen solamente aquellas estructuras morfosintácticas que de acuerdo con la experiencia de la autora de esta investigación, como profesora de español lengua extranjera para alumnos brasileños, pueden interferir en la comprensión de textos escritos. No se analizan las características morfosintácticas relacionadas con la producción escrita u oral, temas que, no abarca esta investigación.

Existen vocablos que en español son palabras femeninas y en portugués masculinas o viceversa, es el caso de palabras como: el viaje / a viagem; el color / a cor; la nariz / o nariz; la leche / o leite. Se suma a esta diferencia la regla de cacofonía del español que consiste en el cambio del artículo femenino por el masculino (“la” por “el”) en palabras, en singular, que empiezan con “a” o “ha” tónicas, sin que por ello

¹³Según diccionario de la Real Academia Española: Relativo o perteneciente a la deixis. Deixis: Señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que muestran, como *este, esa*; que indican una persona, como *yo, vosotros*; o un lugar, como *allí, arriba*; o un tiempo, como *ayer, ahora*. El señalamiento puede referirse a otros elementos del discurso o presentes solo en la memoria. Disponible en: < www.rae.es/rae.html > Accedido 10/3/2010.

cambie el género de la palabra, por ejemplo: el arte, en singular, las artes en plural, otro ejemplo para esta situación es: el agua está sucia, aquí se puede observar claramente que lo único que cambia es el artículo, sin cambiar el género de la palabra que continua siendo femenina (MORENO, FERNANDEZ, 2007).

Causa una gran extrañeza entre los alumnos brasileños el uso en español de la expresión “más grande”, ya que en portugués es una estructura incorrecta, sin embargo, la misma no afecta la comprensión de textos.

Además, la falta de conocimiento en el uso de los verbos puede generar dificultades de comprensión, ya que, por ejemplo, en español el pretérito perfecto tiene una estructura (verbo auxiliar haber más participio) similar al portugués, sin embargo, en español indica un pasado reciente y terminado al momento de referirse mientras que en portugués indica acciones que se repiten hasta el presente momento, se refiere a una acción que se está realizando, puede estar inacabada o también a acciones prolongadas o que estén en curso.

Otra gran dificultad de comprensión de significado se presenta ante la conjugación de los verbos irregulares, por ejemplo: “ver” se confunde por semejanza al portugués con el verbo “vir” (P): al conjugar el verbo “ver” en la 3ª persona del plural del pretérito indefinido en español “ellos vieron¹⁴” pasa a ser fácilmente confundida con la conjugación del portugués del verbo vir, “eles vieram¹⁵”, correspondiente al pretérito perfecto y al mais-que-perfeito (hoy en día en desuso), hecho que compromete la comprensión del texto leído ya que son verbos diferentes.

Se destaca, también, la estructura de verbos como gustar, encantar, interesar, importar, doler, que tienen una estructura diferente al portugués y pueden generar inseguridad en el acto de la comprensión. Ejemplificando: “Me gustan los chocolates” (E), “Eu gosto de chocolates” (P), o “Le duelen los pies de tanto caminar” (E) y “Doem seus pés de tanto caminar” (P). Se puede decir que en español los verbos pronominales y reflexivos son más numerosos y frecuentes que en portugués, lo mismo sucede con el presente ya sea del indicativo o del subjuntivo en oraciones subordinadas

¹⁴ Disponible en:<<http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol-verbo-ver.html>>. Accedido el 5/1/2010

¹⁵ Disponible en:<<http://www.conjuga-me.net/verbo-vir>>. Accedido el 5/1/2010.

que expresan eventualidad en el futuro y que en portugués pasa a usarse el futuro del subjuntivo (MORENO, FERNANDEZ, 2007).

Cuando se trata de pronombres personales, hay que tener en cuenta la complejidad del tema y varios factores presentes en la cuestión. Primero, su posición en relación al verbo es enclítica, en español, es decir, después del verbo cuando el mismo está en infinitivo, gerundio e imperativo afirmativo; en todos los demás casos es proclítica, o sea, antes del verbo. Además, la localización de los pronombres en la frase es otro tema importante ya que el uso del pronombre personal de la primera persona, en el orden de la frase cuando se combina con otras personas siempre se lo coloca al final de la frase: María, Ana y yo fuimos al cine. Incluso, con respecto a los pronombres complemento directo e indirecto en español hay que colocar siempre en primer lugar el de complemento indirecto y después el directo, en los casos en que el pronombre de la tercera persona “le o les” acompañen a un pronombre complemento directo, el indirecto cambia por “se” de esta manera tenemos frases de este tipo: “Ya se lo presté a María”. Existe también la posibilidad de empezar una frase con el pronombre: “Se lo presté a María” (MORENO, FERNANDEZ, 2007).

Es importante comentar también que en español existe la combinación del pronombre “se” junto con otros pronombres complemento indirecto que puede interferir en la comprensión de aprendices extranjeros; son las estructuras por ejemplo de involuntariedad: “Se me rompió el jarrón que era de la abuela”, donde el pronombre “se” indica que fue un acto involuntario, el pronombre “me” que me sucedió a mí (1ª persona del singular) y lo que se rompió fue el jarrón, concordando el verbo romper con el sujeto de la acción que es el jarrón (MORENO, FERNANDEZ, 2007).

Con respecto a los posesivos, cuando tienen función de adjetivos y van delante del sustantivo, las formas varían en número de acuerdo con el objeto y no en género, por ejemplo: Mi casa es linda o Mis libros están sobre la mesa, siendo esta estructura diferente al portugués.

Por último, se resalta el adverbio que crea gran dificultad de comprensión en los aprendices brasileños “pues no”, ya que ellos automáticamente lo traducen para “pois não” que en portugués es un marcador del discurso, utilizado para reforzar la

disponibilidad, mientras que “pues no”¹⁶ en español sirve de enlace gramatical con valor consecutivo, relaciona la frase con algo dicho anteriormente o inmediatamente antes. Ejemplo: ¿Si no quieres venir?, pues no vengas (MORENO, FERNANDEZ, 2007).

Sin lugar a duda, como afirma Gabriel (2005) es indiscutible que el lector no solo tiene que saber el idioma en que el texto ha sido escrito sino también necesita conocer las propiedades pragmáticas y sociolingüísticas del código que utiliza el autor. Ya que como dice la misma autora: “Dentro de las posibilidades que la lengua ofrece, ciertas construcciones sintácticas y semánticas pueden construir un obstáculo al lector menos experimentado.” (GABRIEL, 2005, p. 171).

Como se puede apreciar estos son algunos de los problemas que los aprendices de español lengua extranjera se pueden encontrar en la interacción con el idioma. Por eso es muy importante que se tengan en cuenta las semejanzas y diferencias entre las lenguas (portugués y español).

2.4.3.3 Consideraciones finales sobre las semejanzas y diferencias entre portugués y español

El idioma español y el portugués, como se ha indicado, tienen muchas semejanzas, desde el nivel léxico, morfosintáctico, fonológico¹⁷. La ventaja es que ofrece una reflexión sobre el español (lengua extranjera) teniendo como referencia la lengua materna, en este caso el portugués de Brasil; entre las desventajas se encuentran los errores que se pueden cometer si no se tiene consciencia de la dicotomía semejanza /falsa semejanza.

Las relaciones léxicas y morfosintácticas, entre español y portugués, se abordaron dentro de los apartados anteriores correspondientes. Con respecto a las semejanzas y diferencias a nivel fonológico, por no formar parte de los objetivos de este trabajo, no serán abordadas, considerando también que el objetivo de este trabajo se centra en la comprensión de textos escritos y no orales.

¹⁶ Según definición de The Free Dictionary by Farlex. Disponible en: <<http://es.thefreedictionary.com/pues>>. Accedido el 12/12/2009.

¹⁷ Para profundizar más sobre este tema pueden verse entre otros, MORENO, FERNANDEZ, **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 1ª ed. Madrid: SGEL, 2007.

Durão (2002) a través de un análisis contractivo entre el español y el portugués, en el estudio que investigó las prácticas utilizadas por brasileños durante la lectura de textos escritos en español –cuya interpretación exige un dominio lingüístico que supere la inferencia mediada por el portugués– concluye que la coincidencia de gran parte del léxico parece favorecer el reconocimiento intuitivo del significado de una gran cantidad de expresiones. Sin embargo, afirma que el desconocimiento de algunos vocablos puede limitar la comprensión del sentido de un texto escrito.

Gomes (2002), por medio de una investigación etnográfica de naturaleza cualitativa junto a estudiantes brasileños del curso de letras español, partió de la ecuación diferencia = dificultad; semejanza = facilidad de aprendizaje y concluyó que estructuras gramaticales distintas no presentan dificultades mientras que estructuras semejantes conllevan problemas de aprendizaje en lengua extranjera. Al igual que este autor, Villalba (2002) investiga el vocabulario, la transferencia, la fosilización, proponiendo alternativas del aprendizaje reflexivo.

De la misma manera como ocurre con los estudiantes brasileños, el análisis realizado por Araujo y Bolonhini (2008), sobre las dificultades que encuentran los alumnos hablantes de español en un curso de inmersión de portugués lengua extranjera, demuestra que la aparente semejanza entre las lenguas portuguesa y española genera dificultades.

Se puede inferir, de esta manera, que el portugués tiene un papel destacado en la comprensión de texto en español por alumnos que tienen como lengua materna el portugués de Brasil. La tipología lingüística próxima entre estas dos lenguas puede ser un factor positivo en el proceso lector siempre y cuando exista una reflexión y análisis sobre esa proximidad y un factor negativo, fuente de interferencias negativas, que pueden ser superadas por medio del desarrollo de diferentes habilidades metalingüísticas.

Estas consideraciones ayudan a presentar el objetivo de este trabajo, que es analizar de qué manera las estrategias de consciencia léxica y consciencia sintáctica, ya citadas, y la relación entre la lengua portuguesa y española influyen sobre la comprensión de textos escritos en español, realizada por alumnos brasileños de enseñanza fundamental que tienen como lengua materna el portugués de Brasil.

2.4.4 Después de la Lectura

La comprensión de un texto leído presupone que, concluida la lectura, el lector pueda explicar con sus propias palabras de que trata el texto objeto de la lectura. De esta forma, la comprensión requiere que el lector reorganice los elementos del texto de manera personal, para lo cual, se ve obligado a aportar informaciones más allá de la que aparece en el texto, recurriendo a las informaciones almacenadas en su mente y estableciendo relaciones con sus propias vivencias. Así debe ser capaz de crear vínculos entre estas informaciones y los detalles que sustentan el texto, así como identificar la idea principal a través de las informaciones más importantes del mismo.

En esta perspectiva, para la comprensión de un texto es igualmente importante: la capacidad del reconocimiento de las palabras, la identificación de las diferentes proposiciones presentes en el texto, la identificación de la organización estructural del texto y la elaboración de inferencias, ya que un texto no es algo totalmente explícito. Spinillo (2007) considera que la comprensión de texto es un proceso inferencial por excelencia, considerando que tiene elementos explícitos que llevan a una comprensión literal, o sea, la información está presente en el texto, y a una, inferencial, en este caso la comprensión surge de las asociaciones que el lector sea capaz de realizar.

La diferencia entre una comprensión literal y una inferencial radica en la dicotomía entre la memorización y la comprensión. La memoria, el reconocimiento, saber el significado de las palabras, las relaciones interoracionales, son componentes de la comprensión literal lo que permite que el lector pueda responder preguntas sin realizar el esfuerzo de construir una interpretación coherente teniendo en cuenta el significado parcial con el adyacente o con la información extratextual. Normalmente la pregunta literal se responde con la información explícita presentada en el texto, contando con palabras o elementos que sirven para localizar la respuesta. La respuesta correcta a este tipo de pregunta no asegura una comprensión textual plena, y sí una adecuada capacidad en la memorización y reproducción de información textual.

Por su parte, como se viene presentando a lo largo de este marco, la comprensión inferencial requiere que el lector active su conocimiento previo sobre el tema del texto, exigiendo más capacidad. Este nivel de exigencia cognitiva plantea un

grado mayor de complejidad y exige también una gran participación activa del lector durante el proceso de (re)construcción del significado del texto.

Uno de los elementos considerados por Sánchez (1998) como causadores de problemas de la comprensión e interpretación de textos es el hecho de que en algunos de ellos faltan informaciones importantes, que el autor considera que el lector ya sabe.

Sánchez (1998) sugiere que, para superar este problema, el lector debe ser capaz de establecer una continuidad entre las ideas, identificando un elemento común a todas ellas que permita conectarlas, o sea, relacionar la información vieja o conocida con la nueva. El propio autor concluye que el lector al proseguir en la lectura de un texto debe llevar a cabo los siguientes pasos: a) reconocer las palabras y acceder a su significado, b) construir proposiciones, c) reconocer en esas proposiciones las informaciones conocidas y nuevas y d) conectar las proposiciones entre sí.

Para comprender un texto es necesario construir en la mente dos tipos de relaciones de coherencia entre las ideas: se dice que pierde el hilo de la lectura cuando el lector no es capaz de reconstruir en su mente las relaciones lineales, y por lo tanto no es capaz de elaborar una idea global que integre todos los significados ya leídos. En este caso el lector se encuentra frente al dilema de no entender qué es lo que el autor del texto le quiere decir, ya que saber lo que quiere decir es igual a poder contar con una idea global que proporcione un sentido y una coherencia al texto como un todo.

Comprender no significa solamente interrelacionar las ideas entre sí y jerarquizarlas. La comprensión precisa la integración de las ideas del texto entre sí, así como aliar estos contenidos con los conocimientos del lector. Por lo tanto, la comprensión implica una actividad metacognitiva, pues requiere que el lector tenga conciencia de su propio conocimiento sobre determinado contenido y pueda deliberadamente compararlo con las informaciones que el texto trae, para construir un conocimiento más elaborado, a partir de la integración del saber antiguo con el nuevo conocimiento. Así que, el objetivo de la enseñanza de la lectura orientada hacia la comprensión no es solamente que el alumno consiga reproducir las informaciones explícitas en el texto, sino también que sea autónomo en la construcción de una comprensión textual plena.

Así que, caracterizando el momento en que se interpreta un texto, se puede decir que es un proceso globalmente interactivo, aunque con limitaciones, es inmediato ya que no se espera a tener todos los datos posibles para hacernos una idea del significado de un párrafo, una oración o una palabra, sino que más bien se construye, hipotéticamente, ese significado tan pronto como sea posible.

A pesar de que todo esto depende de la historia del lector, para discernir esta cuestión, en el próximo ítem se presenta la relación entre el lenguaje, el lector y su contexto histórico social.

2.4.5 La lectura en lengua extranjera

La práctica de lectura en las clases de español como lengua extranjera no es algo nuevo ni mucho menos, de moda. La lectura, de una forma u otra, ha acompañado a lo largo de las distintas épocas la enseñanza de este idioma.

Analizando las formas utilizadas de la lectura en la enseñanza – aprendizaje de lengua extranjera se puede observar, que con el pasar del tiempo, ha desempeñado diferentes papeles según la metodología aplicada durante este proceso, generalmente siguiendo algunas de las teorías presentadas en el apartado anterior. Hasta la década del 40 la lectura era fundamental en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de español lengua extranjera, ya que el diseño de enseñanza era la traducción con gran aporte de la gramática. Durante la década del 50 tiene un considerable auge la enseñanza de lengua extranjera a través del método audio lingual, priorizando la forma oral y postergando la lectura a un segundo plano, pasando a adoptar un modelo de decodificación o “bottom up”. Las actividades que se proponen (lectura en voz alta, preguntas al final del texto, análisis de estructuras, etc.) poco tienen que ver con el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua meta (HERNÁNDEZ, 2007).

Ya en la década del 70 se consolidan los métodos de base estructural, surgiendo en los años 80 los métodos con planteamientos nocio-funcionales, y la lectura aparece como un complemento de la enseñanza, cuando se presentan textos pequeños e informativos, cuya finalidad es la de obtener datos e informaciones del texto objeto de lectura. Las nuevas corrientes llevan al enfoque comunicativo donde la

lectura pasa a ser considerada como una destreza, y se trabajan textos auténticos como vehículos de la información (HERNÁNDEZ, 2007).

Hay que tener en cuenta que en el proceso de lectura se utiliza, incluso de manera inconsciente, los conocimientos de mundo incluyéndose en éstos también los culturales, que permiten así comprender el texto con el cual se está interactuando, articulando de esta manera estos conocimientos con las informaciones presentadas en el texto. Por lo tanto, la participación del lector y las hipótesis de lectura elaboradas a partir del conocimiento previo, son muy importantes para la construcción del sentido y la reconstrucción del significado.

En el caso de la lectura en lengua extranjera, principalmente cuando no se posee un alto dominio proficiente del idioma, las informaciones previas son aún más importantes, ya que el conocimiento no sólo lingüístico del idioma sino de la cultura de ese idioma es insuficiente, impidiendo que la comprensión ocurra de forma amplia y rica.

En este sentido, es importante citar a Kato (1999), que tiene como lengua materna el japonés y comenta sus experiencias como alumna del aprendizaje del portugués de Brasil. Indica que en su aprendizaje de lectura se valió de inferencias para descubrir el significado de palabras desconocidas y afirma que: “si el alumno ya es un lector proficiente en su lengua, las estrategias de procedimientos que utiliza en la lengua materna pueden compensar, con ventajas, el déficit en el dominio lingüístico”. Otro factor considerado por esta autora es la proximidad del universo cultural del lector y el universo previsto por el texto, así como la importancia de las ilustraciones que acompañan al texto como un elemento que facilita el proceso de comprensión cuando el lector no es proficiente en esa lengua extranjera.

También es oportuno comentar las conclusiones de Kleiman (2004) que al investigar el aprendizaje de inglés por brasileños, verificó cómo ocurren las estrategias de inferencias léxicas en la lectura de lengua extranjera. La autora afirma que el conocimiento de vocabulario en una lengua extranjera es limitado y que la eficacia de las estrategias de inferencia de significado del léxico a través del contexto pasa a ser determinante en el momento de la comprensión. Considera que la capacidad del

alumno de autorregular el proceso de inferencia léxica se vería reflejado no solo en la comprensión sino también en la adquisición del significado de la palabra.

Teniendo en cuenta las informaciones aportadas tanto por Kato (1999) como por Kleimán (2004) se observa que en ambos casos las estrategias pasan a tener un papel decisivo en el acto de la comprensión de texto, los que se presentan ante el aprendiz como un elemento fatídico para llegar a ser un buen lector. Es en este momento que entra en escena el contexto como elemento venturoso que va a auxiliar en la lectura tanto para el reconocimiento de palabras como para la construcción del significado del texto.

Con respecto a las competencias de alto nivel o competencias textuales, éstas pueden transferirse de la lengua materna para la lengua extranjera, es el caso de estrategias de comprensión que utilizan el contexto, siendo las inferencias las que desempeñan un papel más destacado en la comprensión de textos.

Completando los postulados presentados hasta el momento, Braggio (1992) comenta que cuando el lector lee, él trae para el acto de la lectura no solo su conocimiento de la lengua, considerada holísticamente, sino también su conocimiento de mundo, sus experiencias y creencias, además de las estrategias cognitivas requeridas, desarrollándose de esta manera, una comprensión integrada al texto

Leer en una lengua extranjera significa mucho más que decodificar signos lingüísticos o traducirlos a la lengua materna, es un proceso que abarca y envuelve varios aspectos del conocimiento, incluyendo la cultura de esa lengua objeto de estudio.

Según Yunes (2002), las dificultades de aprender y de leer un idioma no residen tanto en la memorización de las equivalencias de las palabras, sino en la construcción sintáctica y semántica, ya que son éstas últimas las que le dan forma y modelan el mundo, lo representan y lo recrean más allá de los ojos y oídos, llevándolo a la mente del lector. De esta manera cada lengua hace un recorte antropocultural del mundo.

Al reflexionar sobre las palabras de Yunes (2002), se puede decir que el recorte antropocultural está adosado a cualquier texto sea en lengua materna o lengua extranjera.

Recordando que la cultura es la expresión de un pueblo, se puede afirmar que esto está estrechamente relacionada con la forma en que las personas de una

delimitada comunidad se expresan, piensan, se comportan ante determinada situación. Como las personas utilizan la lengua como vehículo de comunicación ya sea verbal o escrita, se puede afirmar que si la lengua está unida a la cultura y viceversa, es difícil ser proficiente en una lengua sin dominar su cultura y el mundo que está incorporado en ella.

Es oportuno añadir que cuando se lee un texto en lengua extranjera, el mismo está insertado dentro de una lengua, de una cultura y de una historia, propia del autor. El acto de leer no se realiza en el mismo espacio histórico, cultural y lingüístico en que se escribió, por consiguiente es inevitable que el lector lo interprete a partir de su propio conocimiento de mundo, que en muchos casos puede estar afectado, llevando a la falta de control de lo real a lo fantástico, de lo serio a lo cómico, por ejemplo.

Es aquí donde el elemento cultural marca su presencia, ya que representa un componente fundamental en la comprensión de texto. Cabe destacar que cuando se habla de cultura, se habla también de las costumbres, las creencias, los valores, de los pueblos que hablan esa determinada lengua. Por lo que el lector en lengua extranjera debe conocer también la cultura del pueblo, para poder interactuar con el texto y comprender el mensaje del autor.

Es importante aclarar que durante la lectura en lengua extranjera los lectores de culturas diferentes tienen por lógica una interpretación también diferente con respecto a la lectura del mismo texto influenciados por el conocimiento previo de cada uno de ellos. Cabe resaltar que mientras la lengua materna, portugués, se aprende en la interacción social, de una manera informal para después pasar a la formal, en general la lengua extranjera (español) se adquiere dentro de un contexto formal, cuando el alumno ya posee una instrucción lingüística en su propia lengua.

En línea general durante la enseñanza de una lengua extranjera los textos están orientados hacia la práctica de los contenidos curriculares; sin embargo, cuando ese alumno se enfrenta con una historieta, un relato con contenidos culturales que no fueron trabajados en clase, su nivel de comprensión estará relacionado con su capacidad para llevar adelante una comprensión productiva.

Al realizar una reflexión sobre la lengua extranjera, o sea, al pensar y analizar la lengua extranjera el aprendiz desarrolla estrategias metacognitivas para supervisar la

realización de tareas, a través de los diferentes niveles de conciencia (planificar, controlar, evaluar, y sobre todo reflexionar sobre la propia lengua).

Considerando la lectura y en consecuencia la comprensión de texto, objeto de preocupación tanto en la lengua materna como así también en la lengua extranjera, se puede concluir que de la misma manera que la enseñanza de la lectura en lengua materna es importante, también lo es en una lengua extranjera, la cual debe tener entre sus objetivos, capacitar a los alumnos para desarrollar el uso de sus propias habilidades cognitivas y metacognitivas para la construcción y reconstrucción de sentido del texto.

Las teorías actuales en lengua extranjera sobre los procesos cognitivos envueltos en la lectura han privilegiado el modelo interactivo, modelo que es guía de este trabajo de investigación.

Así que, al considerar la lectura como un acto activo, en el que se interrelacionan el lector y el texto en un proceso interactivo, se puede decir, como afirma Lopes (1997), que son tres los componentes básicos que permanentemente se enfrentan en el acto de la lectura. Son ellos, el contexto (histórico, social y cultural), el hombre y el lenguaje, los cuales se manifiestan durante la lectura, interactuando simultáneamente y creando un vínculo que a su vez configuran un ciclo activo y evolutivo.

El contexto histórico, social y cultural, tanto del autor (productor) como del lector (receptor) se refiere a la dimensión espacio – temporal que juntamente con la identidad de los interlocutores intervienen en la construcción y reconstrucción del sentido del texto. Es el contexto el que provee los elementos necesarios para la reflexión sobre el texto, seleccionados según los intereses, los valores, la percepción de detalles y la retención de elementos en la memoria de trabajo del lector.

El lenguaje es un acto social entre los hombres, que le permite a éste, registrar formas de expresiones resultantes de la necesidad de comunicación presente en textos orales y escritos. Sobre este tema Vygotsky (1989) le atribuye al lenguaje dos funciones importantes, la del pensamiento generalizado y la del intercambio social, siendo esta última principal, ya que, como también fue citado por Morais (1997), el hombre crea y utiliza los sistemas de lenguaje para comunicarse con otras personas y es el texto

escrito, objeto esencial de la lectura, el conductor de ideas, como un retrato del mundo letrado, expuesto a la intervención del lector (LOPES, 1997).

Siguiendo con el pensamiento de Vygotsky (2005, p.150), “una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado por lo tanto es un criterio de la palabra, su componente indispensable”, las palabras van adquiriendo significado, y al adquirirlo pasa a construir el pensamiento que generaliza y sirve de intercambio social, que son las funciones básicas del lenguaje.

El lenguaje como interacción social, en que el otro¹⁸ desempeña un papel fundamental en la constitución del significado, integra todo acto de enunciación individual en un contexto más amplio, revelando las relaciones intrínsecas entre el lingüístico y el social. De un cierto modo es una producción social ya que envuelve a toda la sociedad donde se produce el texto, la que no es neutra ni inocente, ya que tiene una intención, un objetivo.

El hombre, al desencadenar la interacción, desempeña en determinados momentos el papel receptor y productor del texto. Desde su papel de receptor, pasa a ser denominado lector, que en función de sus conocimientos ajusta la representación contextual en cada nivel de la organización del texto y el lenguaje se convierte en un contenido representado. Según Tolchinsky, (2002, p. 23) “Todo lector, en cualquier lengua, agrega, extrae o modifica lo que está escrito. Lo que sabemos, recordamos o creemos va modificando constantemente lo que se está leyendo.” Es a través de la lectura que el lector aprende a reproducir, almacenar, guardar, y a transformar lo que lee, a partir de su experiencia, de su conocimiento de mundo y conocimientos lingüísticos.

Los elementos componentes de la lectura, citados hasta el momento, se pueden esquematizar como un ciclo tridimensional activo y evolutivo donde la lectura asume un punto dinámico por excelencia.

¹⁸ El otro, en este caso, se refiere a un compañero de clase, el propio profesor, un amigo, o cualquiera que sirva de interlocutor.

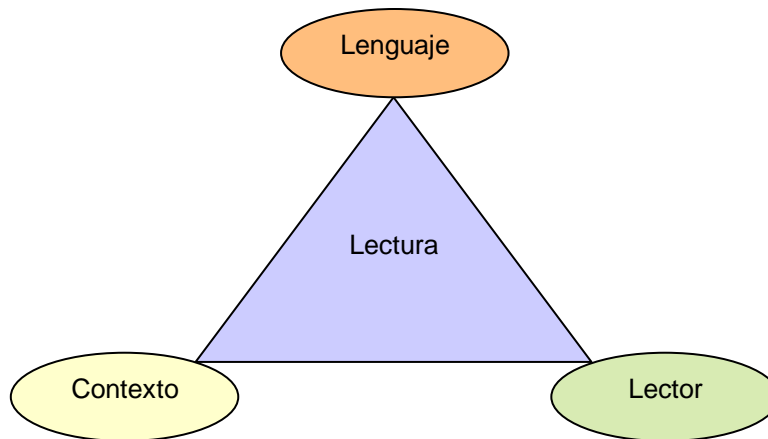


Figura 1

Dentro de este ciclo tridimensional se puede definir la lectura como un proceso mediante el cual el lector realiza la aprehensión y producción de información o ideas presentadas en el texto y transmitidas mediante un código, generalmente el lenguaje, y puede ser visual, auditivo o táctil¹⁹.

En el modelo interactivo, la lectura es el resultado de un proceso que abarca la información contenida en el texto y los aportes que el lector trae para el texto. Dentro de este enfoque, por lo tanto, gana importancia el papel del lector, el conocimiento previo que trae consigo y a la integración de ese conocimiento con las informaciones textuales durante el acto de leer. Así, al activar los esquemas mentales, el lector es capaz de construir un nuevo sentido para el texto y también comprobar la comprensión, completar los espacios vacíos de comprensión causados por la falta de información lingüística e intentar solucionar posibles ambigüedades, lo que favorece la capacidad de retención de la información.

Es en este contexto que el presente estudio se inserta, con el objetivo de investigar los factores implicados en la comprensión de lectura de texto en español por aprendices brasileños de los últimos años de la educación primaria (7ª y 8ª serie).

¹⁹ Un ejemplo de lenguaje táctil es el sistema Braille.

3 MÉTODO

3.1 DELINEACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN – TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación parte de una revisión teórica que sirve de base para el desarrollo y análisis de la parte empírica. Esta segunda etapa consiste en la aplicación de una serie de pruebas a los participantes de la investigación, alumnos brasileños que tienen como lengua materna el portugués y estudian español como lengua extranjera.

El propósito central que guía esta investigación, presentada en el primer capítulo y que constituye la línea que conduce la metodología de este trabajo, es saber si:

¿Cómo diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas interfieren en las capacidades de comprensión de textos en español?

¿Existen relaciones significativas entre el desempeño de los participantes en la comprensión de textos en portugués y en español?

Con la intención de reflexionar sobre estos problemas, se establecen los objetivos específicos de la investigación, también ya presentados oportunamente en la Introducción, que responderán al propósito de alcanzar estos objetivos que subsidian la planificación de esta investigación.

Así, teniendo en cuenta alcanzar los objetivos de esta investigación, este estudio se vale de una combinación de los enfoques cuantitativo (ya que busca a través de la recolección de datos²⁰ comprobar las hipótesis, considerando como base la medición numérica y el análisis estadístico) y cualitativo (que utiliza la recolección de datos pero sin medición numérica) para el análisis de los datos con la finalidad de responder a las cuestiones de la investigación y comprobar las hipótesis preestablecidas.

Se espera que esta investigación se caracterice como un estudio descriptivo – correlacional ya que colecta y mide informaciones relativas a las variables en estudio, con el objetivo de verificar las relaciones entre ellas.

²⁰ Término adoptado por SAMPIERI, R.H.; Hernandez, C.C.; Baptista, P.L. **Metodología de pesquisa**, México: 2003

Según Sampieri, Collado y Lucio (2006), los estudios descriptivos sirven para describir, situaciones o eventos y explican cómo es o cómo se produce un determinado fenómeno. Cuando se está ante una determinada investigación, cada concepto observado, llamado variable, se mide. Se elige una serie de preguntas y se mide cada una de ellas independientemente. A través de los resultados que surgen de esas observaciones, se miden las variables que permiten analizar y describir el fenómeno investigado, cuya finalidad es revelar un panorama lo más minucioso posible del fenómeno objeto de la investigación.

Las variables se pueden medir independientemente unas de otras o correlacionándose entre algunas o todas ellas, o sea, se calcula el grado de relación que existe entre las variables de una determinada investigación. Generalmente este tipo de análisis se utiliza para saber cómo se comporta una determinada variable en función del comportamiento de otra u otras relacionadas.

Las investigaciones correlacionales buscan medir el grado de relación que existe entre dos o más variables. Para ello se miden las variables que se pretenden ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y a continuación se analiza la relación que existe entre ellas, o sea la correlación. De esta manera se puede saber cómo se comporta una variable conociendo el comportamiento de las otras con las que se relaciona.

Según sea la correlación, puede ser positiva cuando los sujetos con altos valores de variables tienden a mostrar altos valores en la otra variable, o sea, cuando una variable aumenta la otra también aumenta; o negativa, en cuyo caso, las variables crecen en sentido contrario, cuando una variable aumenta la otra disminuye o viceversa. La medida de correlación entre las variables es el coeficiente de correlación, que se representa con r . Este valor varía de -1 a +1; cuando el valor de r es +1 se da una correlación positiva perfecta. Si el valor es -1 la correlación entre las variables es negativa perfecta. También puede suceder que el valor de r sea 0, en cuyo caso no existe correlación alguna entre las variables, indicando que las variables varían sin tener en cuenta un patrón sistemático entre ellas. (SAMPIERI, COLLADO y LUCIO, 2006).

3.2 PARTICIPANTES

El universo de la investigación es una escuela estatal que pertenece a la zona urbana y está localizada a 17 km. del centro de la ciudad de Curitiba, en un barrio de la región sur de esta ciudad, capital del estado de Paraná, sur de Brasil, que atiende a alumnos de Enseñanza Fundamental y Media.

Del citado universo (que abarca 38 grupos, distribuidos de la siguiente forma: ocho grupos de 5ª serie, siete de 6ª serie, seis de 7ª serie, cinco de 8ª serie y diez grupos de enseñanza media, tres de 1ª serie, tres de 2ª serie y cuatro de 3ª serie ²¹) participaron de esta investigación dos grupos intactos de alumnos, o sea, un grupo de 7ª serie y un grupo de 8ª serie designados por el equipo psicopedagógico de la escuela siendo un total de 67 participantes de ambos sexos y con edad comprendida entre los 12 y los 18 años. Se destaca, por otra parte que en el momento de aplicar los instrumentos de recolección de datos, los alumnos completaron 2 y 3 años lectivos respectivamente de aprendizaje del idioma español como lengua extranjera.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA DE LOS PARTICIPANTES

Fundamentalmente la escuela elegida para esta investigación se selecciona en función de que la institución de educación ofrece el idioma español como lengua extranjera en el plan curricular escolar, desde la 5ª serie de la enseñanza Fundamental hasta la 3ª serie de la enseñanza Media. Es oportuno informar que el idioma español como lengua extranjera, a partir del 2010 es de carácter obligatorio en la enseñanza Media y en el caso de que la institución ofrezca en la matriz curricular otra lengua diferente a la Lengua Española, el establecimiento deberá ofrecer, obligatoriamente la Lengua Española en el CELEM (Centro de Lenguas Extranjeras Modernas) siendo facultativa la disciplina para el alumno²².

²¹ Información concedida por la secretaria de la escuela el día 16 de noviembre de 2009.

²² Ley Federal n.º 11.161/2005. La implantación atenderá la Instrucción n.º 19/2008 SUED/SEED del CELEM. INSTRUCCION N.º 011/2009-SUED/SEED.

La escuela donde se lleva a cabo la investigación atiende a 869 alumnos en los 26 grupos de 5ª a 8ª serie²³, en los turnos mañana y tarde. Dentro de su currículo escolar ofrece la disciplina 1108 – Lengua Extranjera Moderna (L.E.M.)-ESPAÑOL - componiendo la parte diversificada PD del currículo, con una carga horaria de 2 horas / clase por semana en cada una de las series, según la Matriz Curricular, lo que está de acuerdo con la LDB²⁴ N.9394/96. Esta Ley fue implantada simultáneamente en todas las series en el año 2006.

A continuación se presenta un cuadro que aporta informaciones con respecto al desempeño escolar de los alumnos y el compromiso de la escuela con la comunidad en la que está inserta. Se considera que estos datos pueden ayudar a crear un mapa panorámico de la realidad escolar en la que están insertados los alumnos participantes de la investigación.

CUADRO 1 – NDICE DEL RENDIMIENTO ESCOLAR:

Rendimiento/Movimiento Escolar - Año 2009

Fuente: SERE/ABC

Enseñanza/Grado	Rendimiento Escolar		
	Tasa de Aprobación	Tasa de Reprobación	Tasa de Abandono
FUNDAMENTAL - TOTAL	74,40%	20,40%	5,10%
5ª Grado	68,10%	28,30%	3,40%
6ª Grado	79,10%	16,50%	4,30%
7ª Grado	68,80%	21,60%	9,40%
8ª Grado	83,10%	13,20%	3,50%

Fuente: disponible en: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/rendimento.jsp>>. Accedido el: 12/1/2010.

²³ Información dada por la secretaria de la escuela el día 16 de noviembre de 2009.

²⁴ LDB: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996. disponible en: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf . Accedido el 2/11/09

3.4 INSTRUMENTOS

Teniendo en cuenta los objetivos que orientan esta investigación, se aplicaron diferentes instrumentos para evaluar junto a los participantes la comprensión lectora en portugués y en español respectivamente, el conocimiento del vocabulario en español y sus habilidades metasintácticas, o sea, su conciencia con respecto a la estructura sintáctica de la lengua española. En el apartado que sigue a continuación se describen los instrumentos de recolección de datos y cómo estos fueron elegidos.

3.4.1 Elección de los Instrumentos de Recolección de Datos

La elección de las pruebas aplicadas tiene en cuenta el soporte teórico de esta investigación, así como la realidad de enseñanza – aprendizaje del idioma español como lengua extranjera, o sea, los conocimientos alcanzados o supuestamente adquiridos por los alumnos participantes de esta investigación, tomando en consideración las informaciones, los comentarios obtenidos a través de conversaciones y observaciones de las clases de español lengua extranjera dadas por diferentes profesores, el currículo escolar, los contenidos programáticos del libro didáctico, *Español sin fronteras*, versión brasileña (GARCIA; HERNÁNDEZ, 2005), adoptado en la escuela donde se realiza esta investigación, para las clases de enseñanza de español como lengua extranjera.

En España, a través de la editorial TEA, se tuvo acceso a la prueba de vocabulario: PPVT-III Peabody, Test de vocabulario en imágenes (DUNN, ARRIBAS, 2006), considerada como una obra clásica de evaluación que se viene usando en diversos países y culturas desde hace varias décadas. En España el equipo de la editorial TEA realizó una adaptación del original Peabody Picture Vocabulary Test, dirigida por David Arribas y bajo la constante supervisión de su autor, Lloyd M. Dunn y su hijo Douglas.

Según informaciones de la propia editorial, es una de las pruebas más prestigiosas para la evaluación de aspectos verbales, que recoge las investigaciones y

mejoras acumuladas durante 50 años para conseguir un instrumento de gran precisión. Contiene 192 láminas con cuatro dibujos cada una de ellas.

Es una prueba que se puede aplicar a partir de los 2 años y medio hasta los 90 años de edad. El proceso de construcción de la prueba, basado en la Teoría de Respuesta al Ítem, asegura que únicamente se aplican los elementos adecuados al nivel de aptitud del examinando, lo que permite la detección de dificultades en el lenguaje y evalúa la suficiencia verbal y de vocabulario.

La adaptación española contó con un universo representativo superior a los 2.500 participantes procedentes de 21 provincias de España.

También a través de la misma editorial, se obtuvo para la comprensión lectora en español varias pruebas para alumnos que tienen el español como lengua materna, optándose por aplicar el test ECL Evaluación de la Comprensión Lectora de María V de la Cruz (2005a; 2005b).

Este Test presenta dos niveles que abarcan todo el ámbito de la Educación Primaria: ECL-1, para los cursos de 2ª a 3ª serie (6 a 8 años). Según informaciones de la propia editorial, aprecia la capacidad para captar el sentido de textos escritos de uso habitual y para analizar algunos aspectos sencillos propios de diferentes tipos de textos. Evalúa el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos y antónimos y también la comprensión del significado de frases y la capacidad para integrar la información contenida en un texto.

El ECL-2, para los cursos de 3ª a 6ª serie (de 9 a 11 años), ofrece textos de mayor dificultad que los del ECL-1, para evaluar el conocimiento de sinónimos y antónimos, del significado de las palabras, y del significado de frases en sentido literal y en sentido figurado.

Al analizar los tests se eligen un texto del ECL-1 y otro del ECL-2 considerando, como ya se explicó anteriormente en este mismo apartado, los conocimientos adquiridos por los alumnos del 7ª y 8ª serie de la escuela donde se realizó la investigación.

Según el propio manual, el test ECL-1 está formado por 17 elementos, que incluye 5 textos sencillos, presentados de forma destacada dentro de unos recuadros, que el alumno debe leer y una serie de preguntas con 4 opciones de respuestas entre

las que tiene que elegir la correcta. Con esta prueba se evalúa un primer nivel de comprensión lectora en el que se considera el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos sencillos y la comprensión de alguna definición. El test ECL-2 tiene 27 elementos, con textos más complejos que ECL-1, para evaluar el conocimiento de antónimos, sinónimos, significado de palabras y significado de frases ya sea de sentido literal o figurado.

También para la comprensión de texto en español se eligen dos textos del test DIP (Ie) Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura de Di Scala y Cantú (2003). Son narraciones que presentan dos niveles de comprensión, dados respectivamente por dos tipos de preguntas, tres de las cuales buscan reconstruir la organización superestructural y macroestructural del relato y dos preguntas que apuntan a indagar aspectos de inferencias que requieren que el alumno, mediante indicios que le ofrece el propio texto, establezca predicciones de contenidos no presentes explícitamente en el texto, aunque deducibles a partir de pistas.

Para evaluar la comprensión de textos en portugués se aplican dos textos del test Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos, de Saraiva, Moojen y Munarski (2009). Estos textos son expositivos, considerando que este tipo de texto está presente en todas las áreas del cotidiano escolar del alumno. Los textos están organizados por cantidad de palabras y sugerencia de grado escolar, y cada uno está acompañado de una ilustración pertinente al texto que ayuda a activar el conocimiento previo del alumno.

Con relación a la evaluación del conocimiento del vocabulario en español y antes de empezar el ejercicio de lectura de los textos, se aplicó un pre-test de verificación de la comprensión del significado de las palabras, que consiste en identificar el significado de 23 palabras retiradas de los textos en español, entre las cuales 10 corresponden a falsos cognados, y después de la lectura de los textos se procede al post-test evaluando las mismas palabras. De esta manera se buscó verificar el dominio del vocabulario y la capacidad de los alumnos de inferir el significado de las palabras, consideradas importantes con relación al significado global del texto. A partir de la lectura de éstos, o sea, se averigua si ellos consiguen construir una relación significativa que les permita inferir el significado de las palabras desconocidas.

Por último, considerando la posibilidad de que la conciencia sintáctica pueda influenciar el desempeño de los lectores tanto en la lectura de palabras como en la utilización de pistas gramaticales para la comprensión de frases y textos, se aplicaron tres pruebas de conciencia sintáctica desarrolladas por esta investigadora, usando como referencia la Prueba de Conciencia Sintáctica (PCS) de Capovilla y Capovilla (2006). De este modo la evaluación de la conciencia sintáctica se realizó por medio de los siguientes subtests: juicio gramatical²⁵, corrección gramatical y categorización de palabras.

Por lo tanto, se puede decir que con la finalidad de obtener los datos necesarios para la verificación de las hipótesis de este estudio se procedió a aplicar varias tareas que los alumnos participantes de esta investigación debieron llevar a cabo. Con el objetivo de mantener el mismo patrón de puntuación en todas las tareas los resultados obtenidos por los participantes en las diferentes tareas se transformaron en porcentajes²⁶.

En síntesis, la investigación tuvo como base las siguientes pruebas:

- a) prueba de vocabulario: PPVT-III Peabody;
- b) cuatro textos para evaluación de la comprensión lectora en español;
- c) dos textos para evaluación de la comprensión lectora en portugués;
- d) una tarea para verificar la comprensión del significado de palabras retiradas de los textos utilizados para la comprensión lectora en español (tarea aplicada antes y después de la lectura de los textos);
- e) tres tareas de evaluación de la conciencia sintáctica: tarea de juicio gramatical, de corrección gramatical y de categorización de palabras.

²⁵ T.N: julgamento gramatical.

²⁶ Otra posibilidad es transformar los datos brutos – de cada participante en cada una de las tareas – en datos ponderados. De esta manera, los datos pueden ser comparados en las mismas grandezas, o sea, teniendo los mismos límites mínimo y máximo. En este caso los resultados máximos y mínimos de cada tarea (relacionados a los números de cuestiones) se calculan para el intervalo de cero a diez (por regla de tres), para que el desempeño de los participantes en todas las tareas puedan ser comparados.

3.4.2 Descripción de los Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.2.1 Test PPVT- III Peabody, test de vocabulario en imágenes

Con la finalidad de evaluar el nivel de vocabulario receptivo, se recurre al test de referencia, que consiste en una prueba de rendimiento que busca medir el nivel de vocabulario de los alumnos participantes de esta investigación.

Siguiendo las instrucciones de los autores de esta prueba para que sea individual, la tarea consiste en presentarles a los alumnos las láminas (Anexos 1). Cada una de ellas contiene, cuatro dibujos en blanco y negro, en las que el participante investigado debe indicar la ilustración que representa mejor el significado de la palabra pronunciada por el examinador y éste marca, la respuesta dada por el alumno, en la hoja de respuesta correspondiente.

Para las personas que tienen el español como lengua materna, el test empieza de acuerdo con la edad biológica; en el caso de esta investigación se realizó un pre-test para definir cuantos grupos de vocabulario eran necesarios aplicar, de manera que la competencia de los participantes pudiera ser discriminada. O sea, que ellos no acertaran la totalidad del significado de las palabras ni dejaran de acertar alguna.

3.4.2.2 Textos para la evaluación de la comprensión lectora en español y tarea de verificación de la comprensión del significado de palabras retiradas de los textos

En lo que respecta a las pruebas de comprensión de lectura, inicialmente se aplicaron los textos correspondientes al Test de Diagnóstico Psicopedagógico en Lectura y Escritura DIP (le), denominados TCLE_A y TCLE_B respectivamente.

Con el objetivo de obtener un buen resultado al finalizar la prueba, se situó al alumno convenientemente y se le entregó lápiz y goma de borrar para responder a las preguntas.

Se le explicó el procedimiento que tenía que seguir, aclarándole que no se trataba ni de un examen ni de una evaluación, evitándose de esta manera un estado de

estrés típico de una situación de prueba. Aclaradas todas las dudas que pudieron surgir, se le preguntó al alumno si conocía el significado de 6 palabras del vocabulario del texto TCLE_A (Anexo 2). Después, se trabajó con los dos textos: primero el TCLE_A (Anexo 5) y después el TCLE_B (Anexo 9) respectivamente. A través de un estímulo visual se activó el conocimiento previo del alumno (Anexos 3 y 7 respectivamente), o sea, se le formularon preguntas para descubrir su conocimiento previo con respecto al contenido del texto, se grabaron las respuestas y luego se completó el protocolo de respuestas del conocimiento previo (Anexos 4 y 8).

El alumno leyó de forma silenciosa el texto TCLE A y después se le formularon las siguientes preguntas²⁷, agrupadas bajo la letra A las preguntas relacionadas con la idea principal del texto y en la letra B, las preguntas de inferencias:

- A1. ¿De qué se dio cuenta el dueño de la calesita?
- A2. ¿Qué decidió hacer?
- A3. ¿Qué pasó después?
- B1. ¿Qué herramientas te parece que usó el carpintero?
- B2. ¿Cómo te imaginas a Don Andrés, joven o viejo?

Todas las respuestas obtenidas de los alumnos se grabaron y se registraron en el protocolo de respuestas del texto TCLE_A (Anexo 6). Para la calificación se consideró: 0 punto si no respondía o lo hacía equivocadamente; 0,5 punto si la respuesta estaba incompleta y 1 punto si la respuesta estaba completa, alcanzando una puntuación máxima de 5 puntos. Las respuestas se consideraron válidas cuando la respuesta y su fundamento estaban correctos.

Finalizando las tareas de este texto, la examinadora preguntó nuevamente el significado de las 6 palabras presentadas antes de la lectura del TCLE_A, para completar de esta manera las informaciones del protocolo de verificación de la comprensión del significado de las palabras retiradas de los textos en español (Anexo 2)

²⁷ El texto permanece delante del alumno – para evitar que no acierte la respuesta por interferencia de la memoria.

A seguir se le preguntó al alumno si conocía el significado de 5 palabras del vocabulario del texto TCLE_B (Anexo 2), después realizó la lectura del texto TCLE B (Anexo 9), de la misma manera que el anterior, se activó el conocimiento previo del alumno, por medio de un estímulo visual (Anexo 7), luego el alumno hizo una lectura silenciosa del texto y a continuación se le formularon las siguientes preguntas:

A1. ¿Por qué Mariela estaba contenta?

A2. ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

A3. ¿Qué pasó después?

B1. ¿Qué se festejaba?

B2. ¿Por qué Mariela no tenía el regalo cuando llegó a la fiesta?

Todas las respuestas dadas por el alumno se grabaron y se registraron en el protocolo de respuestas del texto TCLE_B (Anexo 10). Para la calificación se consideró: 0 punto si no responde o lo hace equivocadamente; 0,5 punto si la respuesta está incompleta y 1 punto si la respuesta está completa, alcanzando una puntuación máxima de 5 puntos. Las respuestas se consideraron válidas cuando la respuesta y su fundamento estaban correctos.

Por último, la examinadora preguntó nuevamente el significado de las 5 palabras presentadas antes de la lectura del TCLE_B, para completar de esta manera las informaciones del protocolo de verificación de la comprensión del significado de las palabras retiradas de los textos en español (Anexo 2)

A continuación se trabajan los dos últimos textos en español (Anexos 13 y 16), Correspondientes a la batería de Evaluación de la Comprensión Lectora – ECL - 1 y 2. Es oportuno aclarar que la forma de aplicar este test según recomendación de la autora es de manera colectiva y para esta investigación se realizó de manera individual y con el acompañamiento de la examinadora o investigadora, esta decisión se tomó con el objetivo de alcanzar mejores resultados y tener más contacto con los alumnos orientándolos hacia los objetivos del presente trabajo. También sugieren un tiempo de media hora para responder a las preguntas, considerando que no es la lengua materna de los participantes de la investigación y que tampoco entre los objetivos estaba evaluar

la rapidez. Este tiempo no se tuvo en cuenta, dejando que cada aprendiz empleara el tiempo que fuera necesario para responder las preguntas.

En primer lugar, se le preguntó al alumno si conocía el significado de 12 palabras incluidas en estos dos textos, se grabaron las respuestas dadas por el alumno y se completó el protocolo de respuestas relativo a la tarea de verificación de la comprensión del significado de palabras retiradas de los textos en español (Anexo 2). A seguir se le enseñó una ilustración (Anexo 11), relacionada con el texto TCLE_C, para verificar el conocimiento previo del alumno sobre el tema de la lectura, que también se grabó, se completa el protocolo de respuestas del conocimiento previo (Anexo 12).

Después se le entregó el texto al alumno y a continuación se le pidió que realizara una lectura silenciosa del texto. A partir de ese momento el alumno pasó a interactuar con el texto respondiendo a las preguntas que se le formularon.

Los textos estaban presentados dentro de un recuadro seguidos de las preguntas relacionadas con ellos. Primero los alumnos leyeron el texto TCLE_C (Anexo 13) y respondieron a las preguntas, de opción múltiple eligiendo una respuesta entre cuatro opciones para cada pregunta. Es importante comentar que el último párrafo del texto TCLE_C: cuando dice: “La vaca, la cabra y la oveja son algunos de los animales que nos proporcionan la leche. “, fue cambiado por: “El ganado vacuno, el caprino y el ovino son algunos de los animales que entre otras cosas nos proveen la leche “, con la finalidad de poder evaluar la comprensión del significado de las palabras ganado, vacuno y proveen, antes y después de la lectura. A continuación se repitieron los mismos procedimientos para el test TCLE_D, que no sufrió ninguna alteración (Anexos 14, 15 y 16).

Después de que los alumnos respondieron las cuestiones relativas al texto TCLE_D, la examinadora volvió a preguntar el significado de las mismas 12 palabras presentadas antes de la lectura, verificando si los alumnos consiguieron deducir el significado de las palabras desconocidas después de la lectura de los textos TCLE_C y TCLE_D (Anexo 2)

3.4.2.3 Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos: para Fonoaudiólogos e Psicopedagogos

Esta prueba también se aplicó individualmente y todas las respuestas dadas por el alumno se grabaron. Para la calificación se consideró: 0 punto si no respondía o lo hacía equivocadamente; 0,5 punto si la respuesta estaba incompleta y 1 punto si la respuesta estaba completa, alcanzando una puntuación máxima de 5 puntos. Las respuestas se consideraron válidas cuando la respuesta y su fundamento estaban correctos. Los procedimientos y la manera de evaluar estas pruebas fueron considerados los mismos criterios, estandarizándolos con los utilizados en las pruebas de español.

Antes de la lectura del texto TCLP_A y TCLP_B (Anexos 18 y 21, respectivamente), para evaluar el conocimiento previo en portugués se optó por cambiar las láminas que acompañan el test por preguntas²⁸ que se registró en el protocolo de respuestas (Anexo 17). A continuación se solicitó que leyera el texto de forma silenciosa y después se le formularon las siguientes preguntas para el texto TCLP_A, titulado “Os antibióticos”²⁹ que se grabaron y se registraron en el formulario del protocolo de respuestas de comprensión de lectura en portugués (Anexo 19):

- 1). Por que a descoberta dos antibióticos se constituiu num dos maiores avanços da medicina?
- 2). Quando a penicilina foi efetivamente usada em seres humanos?
- 3). Por que surgiram as superbactérias, com o passar do tempo?
- 4). Qual é a grande preocupação da medicina na relação às superbactérias?
- 5). Por que as pessoas fazem uso indiscriminado dos antibióticos?

²⁸ La verificación del conocimiento previo del alumno sobre el contenido del texto fue realizada mediante la colocación de preguntas como: a) ¿Qué son los antibióticos?, b) ¿Para qué se los utiliza? y c) ¿Cuándo deben ser usados? El tipo y la cantidad de las preguntas serán formuladas a los participantes van a depender del grado de desenvoltura y/o conocimiento previo del alumno sobre el contenido del texto.

²⁹ Para responder a las cuestiones de esta prueba de comprensión de lectura en portugués, los textos también permanecen ante los participantes, de forma tal que no tengan que memorizar las informaciones de los textos y sí comprenderlas.

Con el texto titulado “Culinária pré-histórica” TCLP_B (Anexo 21) el procedimiento fue el mismo, se le formularon al alumno preguntas para evaluar el conocimiento previo³⁰ (Anexo 20), luego se pidió que hiciera una lectura silenciosa del texto y a continuación tenía que responder las preguntas correspondientes al texto, todas las respuestas se grabaron y se registraron en el protocolo de respuestas de la comprensión de textos en portugués (Anexo 22). Para la calificación se consideró: 0 punto si no respondía o lo hacía equivocadamente; 0,5 punto si la respuesta estaba incompleta y 1 punto si la respuesta estaba completa, alcanzando una puntuación máxima de 5 puntos. Las respuestas se consideraron válidas cuando la respuesta y su fundamento estaban correctos.

- 1). Qual foi a importância do domínio do fogo para a espécie humana?
- 2). Quais as mudanças físicas na espécie humana, causadas pelo cozimento do alimento?
- 3). Quais as mudanças sociais na espécie, causadas pelo uso do fogo para cozinhar?
- 4). Como o homem descobriu o uso do fogo para cozinhar os alimentos?
- 5). Como você relaciona os hábitos sociais alimentares do homem moderno?

3.4.2.4 Tareas de Evaluación de la Consciencia Sintáctica

Esta tarea está subdividida en tres pruebas diferentes, categorización de palabras, juicio gramatical y corrección gramatical. Estas tareas son elaboradas tomando como referencia las pruebas creadas por Capovilla y Capovilla (2006).

Prueba de categorización gramatical

Esta tarea se realizó antes de empezar a leer los textos, porque son sustantivos, verbos y adjetivos constantes de los textos en español. La tarea consiste en que el alumno clasifique las palabras de acuerdo a su categoría gramatical en sustantivo, verbo o adjetivo. Para ello, se le entregó una hoja (Anexo 23) dividida en

³⁰ Ejemplos de preguntas que se pretenden formular: a) ¿Cuál fue la importancia del hombre prehistórico al aprender a encender el fuego? b) ¿Cuál fue la influencia del fuego en la alimentación del hombre? y c) ¿Qué modificaciones socioculturales provocó el dominio del fuego?

tres columnas, una para cada categoría gramatical. En cada columna está escrita una palabra modelo de clase gramatical (casa, pintar y grande, respectivamente). Se le entregaron al alumno 15 fichas con palabras que estaban en los textos a leer, siendo 5 sustantivos, 5 verbos y 5 adjetivos. A continuación el alumno tenía que colocar cada una de ellas en la columna correspondiente teniendo en cuenta la categoría gramatical si el nombre representa una cosa, persona o animal debajo de la palabra casa, si es una acción debajo de la palabra pintar y si es una cualidad debajo de la palabra grande.

La tarea empezó con un ejercicio para que el alumno observara como debía realizar la tarea en sí, se le entregaron 3 fichas con palabras similares (televisión, establecer, lindo) a las de la prueba y tenía que clasificarlas adecuadamente en sustantivos, verbos y adjetivos.

Cada palabra clasificada correctamente, de acuerdo a su adecuación sintáctica, por el alumno, vale un punto. De esta manera la puntuación de esta tarea varía de 0 a 15 puntos, recordando que la puntuación se convierte en porcentaje.

La investigadora seleccionó para esta prueba palabras cuyo significado cree que sean del conocimiento de los alumnos. Estas palabras se presentan en el cuadro número 1, a seguir:

CUADRO 2 – PALABRAS UTILIZADAS EN LA PRUEBA DE CATEGORIZACIÓN GRAMATICAL

Casa	Pintar	Grande
corteza	contribuyen	importante
dueño	arrasan	adorada
globos	quedó	su
timbre	prendió	rota
desarrollo	clavó	apurada

Prueba de juicio gramatical

Esta tarea consiste en que el alumno juzgue la gramaticalidad de las frases dadas. Para tal fin se le presentaron 20 frases de las cuales la mitad eran gramaticales y la otra mitad eran agramaticales. De estas últimas, había frases con anomalías morfélicas, (por ejemplo: Ellos ve la tele.) o inversión de orden (la baila niña).

Se destaca que tanto en las frases gramaticales como en las frases agramaticales fueron presentadas 6 frases con la misma estructura sintáctica del portugués y 4 frases con estructura sintáctica diferente del portugués. Este procedimiento tenía como objetivo verificar si los participantes tenían desempeño diferente de acuerdo a la estructura sintáctica de la frase (igual o diferente al portugués).

Una vez explicado al alumno el funcionamiento de la tarea por medio de ejemplos, se le solicitó en seguida que practicara con la ayuda del examinador. El examinador dice: “El frío está refresco”, esta frase está equivocada porque las palabras no están en el orden correcto, se dice: “El refresco está frío”. Otro ejemplo, “Quiero una mango dulce”, en este caso la frase esta incorrecta porque se dice: “Quiero un mango dulce”.

Las frases pueden estar equivocadas porque la palabra está incorrecta o porque está fuera del orden gramatical.

A continuación de este ejercicio, el examinador lee las frases una por una y el alumno tiene que decir si la frase está correcta o incorrecta. Para el registro de las respuestas de los alumnos el examinador utiliza la hoja de protocolo (Anexo 24).

Cada frase identificada correctamente (de acuerdo a su adecuación gramatical), vale un punto. De esta manera la puntuación de la tarea varía de 0 a 20 puntos, la que se transforma en porcentaje.

Las siguientes frases fueron presentadas a los alumnos mezcladas (ver Anexo 26), a pesar de que en esta sección están separadas las correctas de las incorrectas.

10 frases correctas

1. A José y a Pedro les interesa el tema de las motos. (estructura diferente al portugués)
2. Cuando llegue a mi casa, te llamaré. (estructura diferente al portugués)
3. Detrás de aquellos árboles hay un río caudaloso. (estructura diferente al portugués)
4. La ciudad le brindó un homenaje inigualable. (estructura diferente al portugués)

5. María quiere leer el último libro de su autor preferido.
6. Ella nació un día frío de invierno.
7. El aire de primavera huele a jazmín.
8. Las flores son bonitas en cualquier lugar del mundo.
9. La empresa cumplió rigurosamente con las exigencias bancarias.
10. Faltan cinco metros cuadrados de pared.

10 frases incorrectas

1. La leche está frío. (estructura diferente al portugués) (IS)³¹
2. Nos duele los pies. (estructura diferente al portugués) (IS)
3. Los niños juega al fútbol. (estructura diferente al portugués) (IS)
4. Las faldas son azul. (IS)
5. El aviones son imponentes. (IS)
6. Necesitamos el geografía de libro. (estructura diferente al portugués) (OI)³²
7. Payaso nariz la roja el tiene. (estructura diferente al portugués) (OI)
8. Compré importado auto un deportivo. (OI)
9. Marcelo estudian Pedro y en ciudad otra. (OI)
10. Maciza madera la puerta es de marrón. (OI)

Prueba de corrección gramatical

Esta prueba consiste en que el alumno corrija 10 frases agramaticales, siendo 5 frases con anomalías morfémicas, de las cuales 2 tienen estructura diferente al portugués siendo una de concordancia verbal y otra de concordancia nominal. Las otras 5 frases restantes tienen problema de orden, de las cuales 2 frases tienen estructura diferente al portugués (una verbal y la otra de género). Se le explicó al alumno el funcionamiento de la tarea por medio de ejemplos “Mi gato son blanco”, tiene que corregirla diciendo: “Mi gato es blanco”. Otra, “El crema está rica”, debe corregirla diciendo: “La crema está rica”.

³¹ Incorrección sintáctica

³² Orden invertida

En seguida el alumno practica con la ayuda del examinador, por ejemplo, “Yo jugó muy bien al fútbol”, incorrecta. La frase correcta es: “Él jugó muy bien al fútbol”, “Yo jugué muy bien al fútbol”. Otra frase, “El color gris es bonita”, incorrecta. La frase correcta es: “El color gris es bonito”. A continuación de este ejercicio, el alumno pasó a realizar solo la tarea, o sea, el examinador decía la frase incorrecta y el alumno debía corregirla. Las respuestas de los alumnos se grabaron y fueron anotadas por el examinador en la hoja de protocolo (Anexo 25).

Cada frase corregida correctamente por el alumno, de acuerdo a su adecuación gramatical, vale un punto. De esta manera la puntuación de la tarea varía de 0 a 10 puntos, la que se transforma en porcentaje.

- 1) Te encanta las películas de terror. (estructura diferente al portugués)
- 2) Estos coches están sucias.
- 3) La sales es blanca.
- 4) Las manzanas son roja.
- 5) Ellos comimos pastas.
- 6) A viajar gusta les ellos. (estructura diferente al portugués)
- 7) Paisaje un hermoso conocieron. (estructura diferente al portugués)
- 8) Económica más necesita país ayuda el. (estructura diferente al portugués)
- 9) La animadamente gente cantó.
- 10) Multicolores peces son los.

CUADRO 3 – OBJETIVOS, HIPÓTESIS, RECOLECCIÓN DE DATOS – TAREAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS

A continuación se presenta, por medio de un cuadro demostrativo, la descripción de los objetivos, hipótesis, recolección de datos, tareas y procedimientos de análisis realizados en este trabajo y que orientan la investigación.

CUADRO 3 – OBJETIVOS, HIPÓTESIS, RECOLECCIÓN DE DATOS – TAREAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS

	Objetivo	Hipótesis	Recolección de datos - Tareas	Procedimientos de análisis
1	Analizar la asociación entre el desempeño de niños brasileños en la comprensión de lectura de textos en español y en la lengua materna (portugués).	Los alumnos que tienen mayor desempeño en la comprensión de lectura de textos en la lengua materna (portugués) tendrán también mejor desempeño en las tareas de comprensión de los textos en español.	Lectura de dos textos en portugués con cinco cuestiones abiertas para cada texto (de las respuestas a estas cuestiones tres de las informaciones están explícitas en el texto y dos son de inferencias). Lectura de dos textos en español seguido de diez cuestiones de opción múltiple. Lectura de dos textos en español con cinco cuestiones abiertas para cada texto (de las respuestas a estas cuestiones tres de las informaciones están explícitas en el texto y dos son de inferencias).	Correlación de Pearson entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y en lengua materna.
2	Evaluar la relación entre el conocimiento del vocabulario en español y la comprensión de los textos en español.	El nivel de conocimiento del vocabulario español estará asociado significativamente a la comprensión de los textos en español.	Conocimiento de vocabulario en español por medio del test Peabody. Lectura de dos textos en español seguido de diez cuestiones de opción múltiple. Lectura de dos textos en español con cinco cuestiones abiertas para cada texto (de las respuestas a estas cuestiones tres de las informaciones están explícitas en el texto y dos son de inferencias).	Correlación de Pearson entre los resultados de las tareas de comprensión de lectura en español y del test de vocabulario Peabody.

	Objetivo	Hipótesis	Recolección de datos - Tareas	Procedimientos de análisis
3	<p>Evaluar la capacidad de los alumnos de utilizar el contexto (sentido del texto) para deducir el significado de las palabras desconocidas encontradas en los textos en español.</p>	<p>Los alumnos que demuestran mayor capacidad para utilizar el contexto del texto, o sea, informaciones (pistas) sintácticas y semánticas del texto, son más eficientes de identificar el significado de las palabras deductivamente.</p>	<p>Para verificar como la lectura de los textos ayudan en la comprensión del significado de palabras desconocidas, será investigado antes y después de la lectura de los textos en español el conocimiento de los participantes sobre el significado de 20 palabras retiradas de los mismos (entre ellas 10 falsos cognados).</p>	<p>Identificar y analizar entre los participantes de la investigación la variación en la comprensión del significado de 23 palabras (entre ellas 10 falsos cognados) pertenecientes a los textos en español, antes y después de la lectura de los mismos, utilizando el test <i>t de Student</i> pareado.</p> <p>Se destaca, sin embargo, que a partir de la base de datos, será posible hacer otros análisis como el test de correlación de Pearson.</p>
4	<p>Examinar la relación entre el desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas (juicio gramatical, corrección gramatical y categorización de palabras) en la comprensión de la lectura de textos en español</p>	<p>El desempeño de los participantes en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas se muestra significativamente relacionado a su desempeño/ rendimiento en la comprensión de la lectura de los textos en español.</p>	<p>Tarea de juicio gramatical (20 ítems) Tarea de corrección gramatical (10 ítems) Tarea de categorización de palabras (15 ítems) A partir de la puntuación obtenida en las tareas de evaluación de la conciencia sintáctica será definida una puntuación única para esta habilidad. Lectura de dos textos en español seguido de diez cuestiones de opción múltiple. Lectura de dos textos en español con cinco cuestiones abiertas para cada texto (de las respuestas a estas cuestiones tres de las informaciones están explícitas en el texto y dos son de inferencias).</p>	<p>Correlación de Pearson entre el resultado en las tareas de comprensión de lectura de textos en español y la puntuación de conciencia sintáctica</p>
5				

	Objetivo	Hipótesis	Recolección de datos - Tareas	Procedimientos de análisis
	Examinar la influencia del conocimiento del vocabulario en español y de las habilidades metasintácticas sobre la capacidad de inferir el significado de las palabras desconocidas.	El desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas es un buen vaticinador de la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas que el conocimiento de palabras (vocabulario)	<p>Conocimiento de vocabulario en español por medio del test Peabody.</p> <p>Tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas (juicio gramatical, corrección gramatical y categorización de palabras)</p> <p>Evaluación de la capacidad de inferir el significado de 23 palabras desconocidas (en español) después de la lectura de textos en que esas palabras son empleadas.</p>	Análisis de regresión múltiple para verificar la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas de los textos en español. Los resultados de los análisis de regresión múltiple serán discutidos a partir de las percepciones y observaciones de la investigadora con el objetivo de explicar la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas presentada por los participantes.

4 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Participaron del trabajo de campo de este estudio 67 alumnos, pertenecientes a una 7ª (33 alumnos) y una 8ª serie (34 alumnos) respectivamente, de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública en Curitiba, Paraná, seleccionada por conveniencia, o sea, es una escuela que ofrece la enseñanza regular de español como lengua extranjera, en la cual los investigadores tuvieron el acceso facilitado. De este total, 29 alumnos, o sea el 43,28% eran del sexo femenino y 38 del masculino, representando el 56,72% de los participantes. La franja etaria de este grupo está comprendida entre los 12 y 18 años de edad, con una edad promedio de los participantes del estudio de 13,5 años y el desvío padrón de la edad de 1.4. Los grupos fueron indicados por la coordinadora de la escuela, aclarando que existen en el colegio 5 grupos de 7ª y 5 grupos de 8ª serie del turno mañana.

Para examinar las hipótesis propuestas en este trabajo, los datos recolectados junto a los participantes pasaron por diversos procedimientos de análisis estadísticos descriptos a seguir, con la utilización del *Statistical Package for Social Sciences* 16.0 (SPSS, 2008). Con respecto al nivel de significancia, se adoptó como parámetro un *alfa* de 0.05, siendo que valores de *p* inferiores a este fueron considerados estadísticamente significativos.

Con el propósito de organizar mejor la presentación e interpretación de los datos, en las próximas 5 subsecciones se presentan las dimensiones (sugeridas por las hipótesis de trabajo) que congregan los resultados originados en la recolección de datos.

4.1 La comprensión de lectura: en español lengua extranjera y en portugués lengua materna

Se esperaba que los alumnos que tenían mayor desempeño en la comprensión de lectura de textos en la lengua materna (portugués) tuvieran también mejor desempeño en las tareas de comprensión de los textos en español. Para verificar esta hipótesis se utilizó como procedimiento de análisis la correlación de Pearson entre la puntuación de las cuatro tareas de

comprensión de lectura en español y las dos tareas de comprensión en lengua materna (portugués). Recordando, que los scores fueron calculados, considerando 0 punto si no responde o lo hace equivocadamente; 0,5 punto si la respuesta está incompleta y 1 punto si la respuesta está completa. Las respuestas se consideran válidas cuando la respuesta y su fundamento están correctos. Se destaca que, como la puntuación posible entre las diferentes tareas era variable, los resultados fueron estandarizados con un valor mínimo de 0 a 100 de acuerdo con los respectivos resultados mínimos y máximos en cada tarea.

Las pruebas TCLE_A y TCLE_B pertenecen a los Test DIP (Ie) Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura de Di Scala y Cantú (2003), y presentan dos niveles de comprensión, dados respectivamente por dos tipos de preguntas: en el primer nivel formado por tres preguntas que buscan respuestas cuyas informaciones están contenidas en el texto y en el segundo, dos preguntas de inferencias deducibles a partir de pistas presentes en el texto. Es oportuno aclarar que no se evaluó la escritura y sí las respuestas dadas por los alumnos.

Además de estas dos pruebas, se utilizaron también para la evaluación de la comprensión de la lectura los tests: ECL-1 (CRUZ, 2005a) y ECL-2 (CRUZ, 2005b), denominados en la tabla de resultados como TCLE_C y TCLE_D respectivamente.

El texto del Test ECL-1 (TCLE_C) es un texto relativamente fácil, teniendo en cuenta que fue creado para alumnos de 2ª a 3ª serie de español lengua materna y por lo tanto presenta un lenguaje más sencillo. Este test permite evaluar la capacidad del aprendiz para captar el sentido del texto escrito de uso habitual y analizar algunos aspectos sencillos propios de diferentes tipos de textos. Asimismo evalúa el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos y antónimos, además de la comprensión del significado de frases y la capacidad para integrar la información contenida en un texto.

Por otro lado, el texto TCLE_D extraído del test ECL-2 (destinado a alumnos de 3ª a 6ª serie que tienen el español como lengua materna y que poseen entre 8 y 11 años de edad) es una prueba que presenta más dificultad comparada con el TCLE_C, ya que son para diferentes series y en

consecuencia para diferentes edades. Este test evalúa el conocimiento de sinónimos y antónimos, del significado de las palabras, y de frases en sentido literal y en sentido figurado.

Antes de presentar los escores porcentuales medios del desempeño de los participantes en las tareas de comprensión de lectura, es necesario hacer una aclaración. Al computar los datos de desempeño de los participantes, no fue analizado el conocimiento previo al respecto del tema/contenido de los textos. Se considera que la estrategia utilizada para activar el conocimiento previo con la presentación de una lámina relacionada con el tema/contenido, puede haber hecho en el resultado de la tarea de comprensión, principalmente en lo que se refiere a las inferencias (el participante tanto puede establecer relaciones adecuadas y pertinentes entre su conocimiento previo y las informaciones del texto, como puede apenas repetir lo que ya sabía sobre el tema sin agregar ningún conocimiento nuevo). Sin embargo, dada la limitación del tiempo para presentación y defensa de este trabajo de disertación estos datos no serán analizados en este momento.

En la Tabla 1 se presenta el resumen descriptivo del desempeño medio en las tareas de comprensión de lectura en español y en portugués. Como se puede apreciar, solamente la comprensión de lectura del texto D de español (TCLE_D) registró un promedio inferior al 50% en comparación con las otras tareas, situación similar con el texto en portugués TCLP_B que fue seleccionado como un parámetro arbitrario para comparación entre los desempeños de las diferentes tareas. Ese resultado era esperado en relación al texto TCLE_D de español, ya que tanto las cuestiones como el texto tenían mayor nivel de complejidad. Y con respecto al texto TCLP_B en portugués aunque el texto tuviera un contenido accesible, las cuestiones elaboradas tenían un nivel más elevado de complejidad en comparación con el primer texto de portugués TCLP_A.

A pesar de que el uso de los escores de cada tarea de comprensión de lectura haya permitido una evaluación más detallada sobre el desempeño de los participantes, pareció más adecuado investigar la posibilidad de agrupar los escores de estas tareas en dimensiones globales, para presentar los resultados de forma parsimoniosa. Se realizó entonces un análisis factorial exploratorio de los resultados de las tareas de comprensión de lectura en español y

Tabla 1: Resumen descriptivo del desempeño medio en las tareas de comprensión de lectura en español y en portugués

	Media	□d.p.	Mínimo	Máximo
Español				
TCLE_A	69.18	28.12	0.00	100.00
TCLE_B	65.12	31.10	0.00	100.00
TCLE_C	57.46	29.20	0.00	100.00
TCLE_D	31.84	18.52	0.00	100.00
Portugués				
TCLP_A	71.19	23.26	0.00	100.00
TCLP_B	42.54	20.55	0.00	90.00

Nota: TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.

TCLP: Tarea de comprensión de lectura en portugués.

portugués, para verificar si los desempeños en las diferentes tareas podrían ser agrupados en factores generales. Se utilizó un procedimiento de análisis de los ejes principales, con rotación Varimax, incluyendo las cuatro tareas de comprensión de lectura en español, siendo que la misma estrategia se adoptó para el análisis factorial de las dos tareas de comprensión de lectura en portugués.

Para la comprensión de lectura en español, se obtuvieron dos factores con eigenvalores superiores a uno, correspondiendo al 72,9% de la variancia total de los escores de los participantes, con rotación convergente después 3 interacciones (Tabla 2). La evaluación de la consistencia de las dos dimensiones obtenidas para las tareas de comprensión de lectura en español se realizó a través del cálculo de *alfa* de Cronbach, siendo que apenas el primer agrupamiento (TCLE_A; TCLE_B) presentó un valor adecuado para investigación en este índice ($\alpha = 0.71$), mientras que, en el segundo agrupamiento no se obtuvo un índice de consistencia interna que justificara el uso de escores combinados en el grupo 2 ($\alpha = 0.45$). Estos resultados pueden ser interpretados de acuerdo con la complejidad del texto y el tipo de preguntas efectuadas, en el caso de los textos TCLE_A y TCLE_B estaba relacionado en edad y tipos de respuestas, mientras que para los textos TCLE_C y TCLE_D, tanto las edades para quienes estaba dirigido como el tipo de preguntas era diferente. Con base en estas informaciones, los escores de las tareas TCLE_A y TCLE_B se combinaron en una sola dimensión (TCL_Esp), mientras que las dos tareas restantes se analizaron por separado.

Tabla 2: Resultados del análisis factorial exploratorio de los resultados en las tareas de comprensión de lectura en español e índices de consistencia interna en cada dimensión.

Tareas de comprensión de lectura en español	1	2	Variancia explicada	α de Cronbach
Grupo 1			39.61 %	0.71
TCLE_A	0.87			
TCLE_B	0.88			
Grupo 2			33.25 %	0.45
TCLE_C		0.80		
TCLE_D		0.83		

Nota: TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.

El análisis factorial de las tareas de comprensión de lectura en portugués reveló que las dos tareas utilizadas podrían ser agrupadas en una sola dimensión. El estudio de la consistencia interna de esta dimensión reveló que sería posible agregar estos factores con confiabilidad adecuada para investigación ($\alpha = 0.65$). De este modo, para el análisis que incluirían la comprensión de lectura en portugués se utilizó apenas un escore combinando las TCLP_A y TCLP_B (Tabla 3).

Tabla 3: Resultados del análisis factorial exploratorio de los resultados en las tareas de comprensión de lectura en portugués e índice de consistencia interna.

Tareas de comprensión de lectura en portugués		Variancia explicada	α de Cronbach
TCLP_A	0.86	74.41 %	0.65
TCLP_B	0.86		

Nota: TCLP: Tarea de comprensión de lectura en portugués.

Además de esto y de acuerdo con los resultados obtenidos y presentados en la Tabla 4, no se verificaron diferencias significativas en el desempeño en las tareas de comprensión de lectura, tanto en español como en portugués, en lo que se refiere a la serie escolar.

Se puede considerar que el resultado obtenido esté relacionado con el número de participantes, en este caso pequeño, ya que estadísticamente hubiera sido necesario que para la muestra se hubiera incluido más

participantes para detectar algunos efectos de menor magnitud. Sin embargo, después de todo es posible que esta ausencia de diferencia en el desempeño entre la 7ª y la 8ª serie esté asociada a características del currículo escolar y a las prácticas pedagógicas, empleados en la enseñanza de la lengua extranjera en general, que pueden no estar promoviendo un avance adecuado en la comprensión de lectura en español lengua extranjera. En este sentido, se destaca el argumento de Vilaça (2008) cuando enfatiza que el profesor de lengua extranjera no debe solamente dar clases sino también estar capacitado para administrar el proceso de enseñanza/aprendizaje que en muchos casos exige el eclecticismo, siendo uno de los fundamentos necesarios de esta profesión el conocimiento y estudio crítico de los métodos y de los abordajes de enseñanza. Le cabe al profesor, en menor o mayor nivel, hacer las elecciones y adoptar estrategias y procedimientos adecuados, sensatos y productivos.

Así, teniendo en vista la ausencia de diferencia en el desempeño de los alumnos de las dos series, se consideró innecesario utilizar las agrupaciones basadas en los grupos escolares en los análisis posteriores envolviendo estas variables.

Tabla 4: Score medio en las tareas de comprensión de lectura en relación a la serie escolar.

Tareas	Serie Escolar		T	p
	7ª Serie	8ª Serie		
Español				
CLT_Esp	68.46	65.88	0.40	0.69
TCLE_C	51.52	63.24	-1.66	0.10
TCLE_D	33.84	29.90	0.86	0.39
Portugués				
CLT_Por	58.79	55.00	0.82	0.42

Nota: TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.
 TCLP: Tarea de comprensión de lectura en portugués.
 CLT_Esp: Comprensión lectora textos en español.
 CLT_Por: Comprensión lectora textos en portugués.

La Tabla 5 muestra diferentes correlaciones entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y en lengua materna (portugués). Con relación a la comprensión de los textos en español se observa que no existe correlación significativa entre los desempeños en el agrupamiento de

textos (CLT_Esp) y las demás tareas de español (TCLE_C; TCLE_D), siendo que estas últimas están asociadas entre sí de forma significativa y positiva.

Tabla 5: Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y en lengua materna

	1	2	3	4
Español				
1 CLT_Esp	—	.17	-.04	.33*
2 TCLE_C		—	.33*	.40*
3 TCLE_D			—	.33*
Portugués				
4 CLT_Por				—

Nota: * Correlación significativa con $p < 0.05$.

TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.

CLT_Esp: Comprensión lectora textos en español.

CLT_Por: Comprensión lectora textos en portugués.

A continuación, y con foco en la asociación entre la comprensión de lectura en español y portugués, se observa que existe una correlación significativa y positiva entre la comprensión de lectura en portugués (CLT_Por) y los indicadores de la comprensión de lectura en español (CLT_Esp; TCLE_C; TCLE_D). Estos resultados apoyaron la hipótesis de que el desempeño en comprensión lectora en lengua extranjera – en este caso el español - y en lengua materna estaría asociado. Este resultado es especialmente expresivo, considerándose el reducido número de participantes en el estudio y las características de las tareas (grados de dificultad; forma de respuesta). Sin embargo, para que este resultado pueda ser generalizado investigaciones con mayor número de participantes deben ser realizadas.

De todo modo, los aportes en la revisión de la literatura tanto de Kato (1999) como de Kleimán (2004) ayudan a fundamentar que un lector que tiene mayor comprensión lectora en lengua materna también tendrá mayor capacidad para comprender, en este caso, en español; conviene recordar que ambas lenguas, portugués y español, tienen una raíz común que es el latín. Así, se puede considerar que existe una relación directa entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la lengua materna produciéndose una interacción donde una contribuye con la otra, retroalimentándose mutuamente. En otras palabras, se sugiere la producción de una retroalimentación entre las

habilidades lingüísticas en las dos lenguas, de modo que al reflexionar sobre diferentes aspectos de la lengua extranjera el aprendiz puede adquirir mayor dominio de la lengua materna. En esta misma perspectiva, Klett (2005) afirma que la lengua materna actúa como referencia, eje e incluso trampolín de la nueva lengua que el aprendiz intenta poner en funcionamiento.

Además, se infiere también que de modo general el alumno que tiene mayor desempeño en la comprensión de lectura en español lengua extranjera presenta también mayor desempeño en las pruebas de evaluación de las otras habilidades lingüísticas investigadas en este estudio, siendo que el mismo principio se aplicaría a los bajos desempeños. Esta hipótesis está fundamentada en los estudios y autores revisados, según los cuales la lectura es un proceso complejo, ya sea en lengua materna como en lengua extranjera, que envuelve habilidades cognitivas y metacognitivas (KATO, 1999; KLEIMÁN, 2002). Los análisis presentados en las próximas subsecciones irán a focalizar las relaciones entre el desempeño en la comprensión lectora y el desempeño en las pruebas de evaluación de otras habilidades lingüísticas.

Se destaca que en la literatura consultada para esta investigación, no fue posible localizar estudios anteriores que hubiera hecho comparaciones entre la comprensión de texto en español lengua extranjera y portugués lengua materna teniendo en cuenta la edad y nivel de escolaridad de los participantes de este análisis.

Aunque hay estudios que muestran comparaciones entre otras lenguas y otras edades, comentado oportunamente en la revisión de la bibliografía, como por ejemplo, al respecto de la comprensión de lectura en inglés por estudiantes que tienen como lengua materna el español, Proctor, Carlo, August y Show (2005), confirman que el conocimiento del vocabulario es decisivo durante la comprensión de texto en esa lengua, aclarando que la lengua inglesa tiene más regencia del vocabulario que de la gramática en sí.

Mientras que en lengua extranjera, predominan en Brasil vastas investigaciones sobre el aprendizaje de inglés, cuando se discute la comprensión en español, en su gran mayoría abarcan los casos de examen de selección universitaria. Fernández y Kanashiro, 2006, destacan que en muchos de los ejemplos analizados el foco se limita al conocimiento gramatical normativo de la lengua extranjera y no a la comprensión de texto en sí.

Camargo, 2004, analiza los libros didácticos de español lengua extranjera y la influencia sobre los profesores de esta disciplina. Comenta sobre el papel tiránico ejercido por el libro didáctico y afirma que los elaboradores de materiales didácticos de español para alumnos brasileños tienen que esforzarse para ir más allá del análisis contrastivo al nivel estructural, creando oportunidades de diferentes discusiones relevantes entre Brasil y el mundo hispanohablante.

De esta manera se puede decir, que para el verdadero aprendizaje de una lengua extranjera no se deben utilizar materiales, en este caso específico, textos, escritos apenas para enseñar la lengua meta u objeto de estudio; los materiales para la enseñanza tienen que presentar textos que circulan en los países de lengua hispánica, ya que, el aprendizaje de una lengua no se reduce simplemente al aprendizaje de su estructura fonológica, morfológica, sintáctica, sino que debe ser orientado para incluir también la “cultura” del pueblo, el modo de pensar o encarar el mundo, conociendo las tradiciones e ideas de otros pueblos.

4.2 Asociación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión de texto en español lengua extranjera

En este apartado se buscó verificar si existe una relación significativa entre el conocimiento de vocabulario en español por los alumnos brasileños y la comprensión de texto realizada por los mismo en esa lengua. Inicialmente el análisis de los resultados del test de vocabulario en Español (Peabody), representado de ahora en adelante por la abreviatura PPVT- III, cuyo promedio global fue igual a 57.32 (d.p. = 8.55), no revelaron diferencias significativas entre los promedios de desempeño de las dos series escolares incluidas en el estudio ($t = 0.54$; $p = 0.59$). El desempeño medio en el Peabody fue superior al 50% tanto en la 7ª ($M = 56.75$; d.p.= 7.45) como en la 8ª serie ($M = 57.87$; d.p.= 9.58) sugiriendo que no hubo variaciones significativas entre el nivel de desempeño en este test de vocabulario entre estos grupos.

Este resultado es diferente del esperado, pues existe una diferencia real de estudio y contenido programático de un año calendario, por parte de estos alumnos, estudiantes de español lengua extranjera. El currículo escolar

prevé para el proceso de adquisición de conocimientos de esta disciplina, un contenido progresivo y gradual de contenido en español lengua extranjera. Por este motivo, se esperaba que los estudiantes difirieran en los niveles de desempeño en las tareas en español entre series escolares, al menos en las tareas rudimentales de vocabulario. No obstante, considerando el delineamiento transversal usado para la definición de estos grupos escolares, es plausible que este resultado pueda estar relacionado a otra variable no mensurada, que puede haber influenciado el desempeño de los estudiantes en cada una de las cohortes envueltas.

Sin embargo, como resalta Leffa (1999), los Parámetros Curriculares Nacionales para Lenguas Extranjeras no proponen una metodología específica de enseñanza de lenguas y las condiciones de la mayoría de las escuelas brasileñas (carga horaria reducida, clases súper abarrotadas, poco dominio de las habilidades orales por parte de la mayoría de los profesores, material didáctico reducido a la tiza y a la pizarra etc.) pueden tornar irrealizable la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas partiendo para la lectura como uno de los pocos recursos metodológicos posibles. Dentro de este contexto escolar la lectura es realizada de forma superficial, o sea, sin que exista una profundización de los elementos que el texto aporta. Se debe recordar que las clases de lengua extranjera en muchos de los casos son dadas en la lengua materna y el contacto que el aprendiz tiene con el idioma en sí es muy poco, reduciéndose al texto y al vocabulario vía traducción en muchos de los casos.

De acuerdo con las apreciaciones de esta investigadora, los resultados en esta tarea al que llegaron los alumnos no fue producto de un razonamiento basado en conocimientos previos de español lengua extranjera y sí fruto de aproximaciones intuitivas sobre posibles significados para cada imagen. Un ejemplo de este resultado, fue cuando en la prueba de vocabulario PPVT- III 126 (DUNN; ARRIBAS, 2006) se le pide al alumno que indique cual de las cuatro figuras representa mejor el significado de la palabra artefacto, siendo: 1. plancha; 2. cuadro con un pescado; 3. cartera y 4. frasco volcado con cápsulas desparramadas, la respuesta de gran parte de los alumnos es apuntar al dibujo 2, cuando en realidad la respuesta correcta es la número 1. Ante la curiosidad de la investigadora por qué indicaban el cuadro con un pescado por

respuesta, los alumnos dijeron que tiene relación el cuadro del pescado con arte que a su vez relacionaron con artefacto, eliminando de esta manera la respuesta correcta que es la número 1, o sea, la plancha.

Aunque no de manera intencional, a través del uso de esa estrategia los alumnos mostraron la influencia de la lengua materna sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, como lo refuerza Almeida (2002) en su conclusión con relación a las estrategias de comprensión durante un curso de lengua inglesa a través de la computadora y vía Internet, verificó que los alumnos demostraron utilizar estrategias de “Adivinar de Forma Inteligente” (como las define este autor) a través del contexto, de pistas lingüísticas de la lengua materna, pidiendo ayuda a los compañeros, profesora investigadora, así como ignorando ejercicios o palabras difíciles.

Para verificar la relación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión de texto en español por parte de los participantes se utilizó el procedimiento de análisis la Correlación de Pearson. La Tabla 6 presenta el resumen de correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y del test PPVT- III. Sorprendentemente, el examen de la correlación entre los resultados en el test de vocabulario y en las tareas de comprensión de lectura en español no reveló ningún tipo de asociaciones estadísticamente significativas entre estas variables.

Tabla 6: Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y del test de vocabulario en Español Peabody - PPVT- III

	PPVT- III	
	Pearson-r	p
CLT_Esp	0.17	0.18
TCLE_C	0.13	0.30
TCLE_D	0.02	0.89

Nota: PPVT- III: Test de Vocabulario por Imágenes Peabody

TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.

CLT_Esp: Comprensión lectora textos en español.

Una posibilidad que se puede considerar ante este resultado tal vez esté en que el objetivo del test PPVT- III es evaluar de forma objetiva, rápida y precisa el lenguaje receptivo-auditivo. La tarea consiste simplemente en seleccionar entre las cuatro imágenes alternativas, la figura que mejor representa el significado de la palabra dicha por el examinador. Como ya se

comentó, lo que se puede observar al aplicar el test fue que gran parte de los aciertos (reconocimiento de las figuras) no fue propiamente producto del conocimiento del vocabulario en español, o sea, comprensión del significado de las palabras expresadas en español y sí fruto de aproximaciones intuitivas sobre posibles significados para cada imagen.

Indudablemente el test utilizado no consiguió evaluar todas las dimensiones relativas al conocimiento de vocabulario en español de los alumnos, en la medida en que no era un test de vocabulario expresivo. Por tanto, se cree que la ausencia de relación entre los resultados evaluados en el test del vocabulario y las tareas de comprensión de la lectura puede ser explicada por limitación del test de vocabulario utilizado. Lo que indica la necesidad de otras pruebas de evaluación, con otros instrumentos, para una evaluación más completa y precisa del vocabulario, teniendo en vista que forma parte del dominio léxico de los aprendices y con respecto a la representación mental que las palabras tienen para el hablante, cuya construcción envuelve un conjunto de informaciones, entre ellas, habilidades fonológicas, sintácticas y semánticas (KATO, 1999; GUITART, 2004). Además, cabe destacar que existen otros factores involucrados en la adquisición del vocabulario, siendo ellos, por ejemplo, las habilidades conceptuales y la frecuencia de exposición al léxico.

Otra posible explicación para el resultado obtenido, sea que, en niveles elementales de conocimiento sobre la lengua extranjera, característicos de las primeras etapas del aprendizaje de la lengua, el proceso cognitivo por el cual el lector interpreta pistas en el texto no estaría influenciado de forma tan marcada por el vocabulario, ya que este es bastante limitado, considerando que el contexto y las pistas gramaticales, en el caso de desconocimiento del significado de la palabra, son los principales aliados para resolver esa dificultad, Bowey (1986); Tunmer (1990); Tunmer y Hoover (1992); Kleimán (2004).

Por último, se considera fundamental investigar mejor las posibles relaciones entre el dominio del vocabulario y la comprensión de la lectura en lengua extranjera, considerando los resultados encontrados en estudios conducidos con hablantes del portugués. Por ejemplo, la investigación de Capovilla, Capovilla y Soares, (2004) mostró una relación positiva y significativa

entre conciencia fonológica, vocabulario, conciencia sintáctica, lectura y escritura. Además, Capovilla, Capovilla y Suiter (2004) en estudio en que investigaron conciencia fonológica, memoria fonológica, memoria visual, vocabulario, lectura y escrita de niños brasileños preescolares y de 1ª serie, verificaron que los mejores lectores tenían también desempeño significativamente mejor en el test de vocabulario. Se destaca que ambos estudios utilizaron la versión brasileña del Test Peabody para evaluar el vocabulario de los participantes. La versión brasileña es una adaptación de la versión hispanoamericana (DUNN *et al.*, 1986³³) validada y normalizada en Brasil para la franja etaria de los 2 años a los 6 (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997) y de los 6 a los 14 años (CAPOVILLA; NUNES; NOGUEIRA *et al.*, 1997; CAPOVILLA; NUNES; NUNES *et al.*, 1997).

4.3 El contexto del texto y la adquisición de vocabulario en español lengua extranjera

Uno de los objetivos de este trabajo era analizar la capacidad de los alumnos utilizando el contexto (sentido del texto) para inferir el significado de las palabras desconocidas encontradas en los textos en español. En otras palabras, se pretendía comprobar si los alumnos que demostraron mayor capacidad para utilizar el contexto del texto, o sea, las informaciones (pistas) sintácticas y semánticas del texto, eran más capaces de identificar el significado de las palabras a través de inferencias. Para reconocer esta capacidad entre los participantes se evaluó la variación en la comprensión del significado de 23 palabras pertenecientes a los textos en español antes y después de la lectura de los mismos (entre ellas 10 falsos cognados³⁴), utilizando el test *t de Student pareado*, que permitió comparar los escores de un mismo grupo en diferentes tareas.

³³ Dunn, L. M., Dunn, D., Capovilla, F. C. & Capovilla, A. G. S. (2004). Teste de Vocabulário por Figuras Peabody – versão brasileira. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

³⁴ Se descubrió durante las entrevistas con los alumnos que la palabra chispa en el lenguaje coloquial del portugués hablado por los participantes significa “saia rápido”, pedir a alguien que “salga rápido”

El resultado del test *t de Student* *pareado*, utilizado para comparar las variaciones en los promedios de la tarea de vocabulario aplicada antes y después de las tareas de comprensión de lectura en español, mostró un aumento significativo en el desempeño medio de los participantes en la identificación de palabras tras realizar la lectura ($t = -9.85$; $p < 0.05$), los resultados de la variación promedio en estas tareas se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7: Desempeño medio en las tareas de vocabulario anteriores y posteriores a la lectura de textos en español.

Vocabulario en Español	Media	\pm d.p.	Mínimo	Máximo
Previo	4.28	4.38	0.00	21.74
Posterior	21.54	15.87	0.00	65.22
Variación (Posterior-Anterior)	17.26	14.34	-4.35	52.18

Al analizar el desempeño de los alumnos individualmente se verificó que sólo un participante (1.5%) tuvo desempeño inferior en la tarea de vocabulario realizada tras la lectura de los textos en español, mientras once (16.4%) tuvieron el mismo desempeño entre sí, aunque en algunos casos los alumnos hayan acertado conjuntos diferentes de palabras en la tarea de pre lectura y en la pos lectura y cincuenta y cinco (82.1%) presentaron un aumento en el número de respuestas correctas. Tal resultado sugiere que la mayoría de los alumnos se benefició de la lectura de textos en español en términos de la adquisición de vocabulario y corroboraron los argumentos de autores como Tunmer (1990) y Tunmer y Hoover (1992) los cuales defienden que la habilidad de utilizar el contexto auxilia tanto el reconocimiento de palabras del texto como el monitoreo eficaz del proceso de comprensión.

En la revisión de la literatura de este trabajo, se resaltó el hecho de que durante la lectura el lector interactúa con el texto. Esta postura interactiva entre lector y texto puede ser comprobada en esta investigación, pues se verificó que las estrategias de lectura utilizadas por los participantes fueron decisivas ante la necesidad de atribuir significado a las palabras nuevas o raras, incluyendo los falsos cognados.

Una situación inusitada que ocurrió durante la recolección de los datos confirma que los participantes monitoreaban su comprensión intentando captar

el sentido global del texto y adaptando a él el significado individual de las palabras. Por ejemplo, al verificar el conocimiento del vocabulario antes de la lectura se identificó un alumno que había aprendido en la clase de español el significado de la palabra “cerca” traducida al portugués por “perto” (información que fue obtenida al examinar a los otros participantes del grupo), sin embargo, cuando tuvo que definir esta palabra, con el texto ante él, la respuesta de este participante fue “no sé”. Se infiere que en esta situación el alumno sí estaba considerando el sentido del texto para dar su respuesta y que el hecho de expresar que no conocía el significado de la palabra puede haber sido originado por dos motivos: este alumno consideró que el significado aprendido (perto) no se encajaba en el sentido global del texto; o él no había captado el sentido real del texto.

A partir de la base de datos, fue realizado también el test de correlación de Pearson, conforme muestra a Tabla 8. En esta tabla se puede observar la correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y la variación en la comprensión del vocabulario de los textos (considerando el conocimiento pre lectura y pos lectura). Esos resultados indican que la variación en la comprensión del vocabulario de los textos antes y después de la lectura presentó interrelación significativa y positiva con tres entre las cuatro tareas de comprensión de lectura.

Tabla 8: Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y la variación en la comprensión del vocabulario de los textos pre- y pos-lectura

	Variación en la comprensión de vocabulario de los textos	
	Pearson-r	p
TCLE_A	0.38*	0.01
TCLE_B	0.33*	0.01
TCLE_C	0.35*	0.01
TCLE_D	0.09	0.49

Nota: * Correlación significativa con $p < 0.05$.

TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.

Es importante notar que la tarea de comprensión de lectura en español TCLE_D que no presentó relación significativa con la variación de conocimiento del vocabulario de los textos fue también la tarea en que los participantes

tuvieron el desempeño medio más bajo, de acuerdo con los datos presentados al principio de este capítulo (Tabla 1). Estos datos sugieren que cuanto mayor la comprensión que los participantes tienen de los textos, mayor la posibilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas.

Se considera que esa asociación positiva revelada por el análisis de correlación incluya cuánto esos participantes consiguieron reflexionar sobre el sentido global del texto e inferir el significado de las palabras desconocidas, estrategia que, aunque fuera extremadamente adecuada, no fue suficientemente eficaz para la inferencia (descubrimiento) del significado de las palabras en los textos más complejos, que exigía la comprensión precisa de los vocablos para la comprensión efectiva del texto. Otra hipótesis explicativa es que cuando el texto es complejo para el lector, en el sentido que posee muchas palabras que él desconoce, al realizar la lectura el alumno no consigue crear un contexto significativo que dé base para la deducción del significado de las palabras desconocidas.

Como afirma Kato (1999), el léxico se desarrolla dentro de una red de relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, por lo que la comprensión y el aprendizaje de una palabra no puede darse fuera de la red de relaciones, lo que permite que sea más efectiva cuanto más sea el número de relaciones que esa palabra pueda hacer, añadiendo, además, la importancia de la utilización de diferentes estrategias (cognitivas y metacognitivas) para la lectura en lengua extranjera.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta investigación permiten afirmar que los participantes utilizaron como estrategia para inferir el significado de las palabras desconocidas el contexto (sentido) del texto, siendo que el mayor beneficio se puede apreciar en aquellos participantes que tuvieron una mejor comprensión global del texto. De esta manera se puede afirmar que se confirmó la hipótesis de que la capacidad de los alumnos de inferir el significado de las palabras desconocidas encontradas en los textos en español se ve beneficiada por el contexto del texto, o sea, por el sentido del texto.

Estos resultados apuntan también para el hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental la interacción del aprendiz con textos escritos, lo que le concederá creciente

dominio de la lengua. Esto equivale a decir que instruir a los alumnos para que desarrollen habilidades metacognitivas de lectura, como la lectura auto-monitoreada es altamente productivo, pues esta estrategia permite, además de la propia comprensión del texto, el acceso a nuevas informaciones del vocablo, entre otras cosas.

4.4 Las habilidades metasintácticas y la comprensión de textos en español

En este apartado la investigadora se propone examinar la relación entre el desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas (juicio gramatical, corrección gramatical y categorización de palabras) y la comprensión de la lectura de textos en español. O sea, se pretende verificar si el desempeño de los participantes en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas se muestra significativamente relacionado a su desempeño en la comprensión de la lectura de los textos en español. Antes de presentar los resultados de desempeño de los participantes en estas tareas (de evaluación de las habilidades metasintácticas) es importante recordar que ellas presentan números de ítems diferentes, siendo 20 para juicio gramatical, 15 para categorización gramatical y 10 para corrección gramatical; ante esta disparidad del número de respuestas se optó por transformar los resultados obtenidos en porcentajes, de manera que en todas las tareas los participantes pudieran obtener 100 puntos y por lo tanto el promedio máximo del grupo también sería 100. Unificando las puntuaciones se procedió a realizar los procedimientos correspondientes presentados a seguir:

Un análisis de los desempeños de los participantes de la séptima y octava serie en las tareas que evalúan las habilidades metasintácticas por medio del test *t de Student* no mostró diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los alumnos de la séptima y de la octava serie en las tareas de juicio gramatical ($t = 0.92$; $p = 0.36$); corrección gramatical ($t = 0.21$; $p = 0.84$) y categorización gramatical ($t = -0.96$; $p = 0.34$), por lo tanto los análisis estadísticos serán realizados considerando los participantes como pertenecientes a un único grupo.

De forma similar a lo que fue encontrado en los test de comprensión de textos en español lengua extranjera, no fue posible identificar ninguna diferencia entre los estudiantes de la séptima y octava serie en lo que se refiere a las habilidades metasintácticas evaluadas. Era esperado que los estudiantes del nivel escolar más avanzado (8ª serie) tuvieran más facilidad para resolver estas tareas, especialmente en aquellas en que la estructura sintáctica fuera diferente del portugués. Esta expectativa no fue confirmada en la tarea de juicio gramatical, en que los participantes deberían apenas identificar frases incorrectas ni en las tareas de corrección gramatical. También no hubo diferencia significativa en la identificación y en la corrección de los ítems en las tareas cuando el problema era de incorrección morfé mica o de orden.

Como indican los resultados de la Tabla 9, los niveles de desempeño medio de los participantes en las tareas gramaticales revelaron una habilidad mediana en la tarea de juicio gramatical mientras que un nivel bastante básico fue verificado en las tareas de corrección y categorización gramatical. Es oportuno comentar con respecto a esta ausencia de diferencias entre las series, que se sugiere, para estudios posteriores, sea adoptada una diferencia de serie y edades mayores entre los diferentes grupos, en el caso de que exista interés en examinar diferencias en el desenvolvimiento de las habilidades metalingüísticas, lo que puede llevarse a cabo idealmente con el uso de datos obtenidos longitudinalmente.

Tabla 9: Desempeño medio en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas en español

Tareas de evaluación	Media	d.p.	Mínimo	Máximo
Juicio gramatical	64.63	12.62	25.00	90.00
Corrección gramatical	18.10	15.02	0.00	60.00
Categorización gramatical	42.69	14.07	13.33	73.33

Entre las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas en español lengua extranjera, se destaca que la actividad en que se pedía apenas la identificación de sentencias incorrectas, para evaluar la habilidad de juicio gramatical de los participantes, presentó una media global de aciertos por encima del 50%. Ya en las actividades propuestas para evaluar la habilidad de categorización y corrección gramatical el desempeño de los participantes fue

más bajo (en media, respectivamente 18.1% y 42.69%), reflejando una mayor dificultad en estas tareas en que los participantes deberían demostrar explícitamente su conocimiento sobre la gramática de la lengua extranjera, a través de la corrección de errores o categorización gramatical. Aclarando que en todas estas tareas fueron incluidos tanto ítems cuya estructura sintáctica era similar al portugués como ítems de estructura sintáctica diferente, siendo que en análisis posteriores será posible verificar si hubo variaciones significativas asociadas a esta característica de las tareas utilizadas.

Realizados esos análisis, se presenta en este momento los resultados del análisis de la correlación de Pearson, relacionando el resultado en las tareas de comprensión de lectura de textos en español y la puntuación de consciencia sintáctica.

Como muestra la Tabla 10 no fue posible identificar una relación significativa entre el desempeño de los participantes en ninguna de las tareas de comprensión lectora en español y la tarea de categorización gramatical, aunque una asociación expresiva haya sido encontrada en relación al texto TCLE_C ($p = 0.051$). Ya la tarea de corrección gramatical presentó asociación positiva y significativa apenas con el factor CLT_Esp. Con relación a la tarea de juicio gramatical, apenas el Texto TCLE_D de español presentó una correlación significativa.

Tabla 10: Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas.

	(1) Juicio	(2) Corrección	(3) Categorización
Habilidades metasintácticas			
1 Juicio gramatical	—	0.16	0.18
2 Corrección gramatical		—	0.26*
3 Categorización gramatical			—
Comprensión de lectura			
4 CTL Esp	0.11	0.24*	0.20
6 TCLE_C	0.19	0.15	0.24
7 TCLE_D	0.26*	0.07	0.22

Nota: * Correlación significativa con $p < 0.05$.

TCLE: Tarea de comprensión de lectura en español.

Al reflexionar sobre las correlaciones encontradas, o mejor sobre la ausencia de ellas, y considerado como hipótesis, es posible que este resultado esté relacionado al reducido número de participantes de la investigación, o sea, que el número de alumnos investigados no haya sido suficientemente importante para detectar una correlación semejante a la encontrada en trabajos que investigaron esta relación en lengua portuguesa. (REGO; BRYANT, 1993; GUIMARÃES, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004). Sin embargo, es posible que estas habilidades metalingüísticas no sean tan relevantes para la lectura y comprensión de textos simples como los aquí utilizados, cuya estructura sintáctica no presentaba gran dificultad a los lectores. En este sentido, apenas el texto TCLE_D, que es justamente el más complejo presentó correlación con la tarea de juicio gramatical. En otras palabras, apenas el texto de mayor complejidad pareció estar asociado a la tarea de juicio gramatical, sugiriendo que la habilidad de identificar las frases correctas y equivocadas gramaticalmente, es particularmente relevante para la comprensión de textos más complejos, incluso cuando ese juicio gramatical no está dado por un conocimiento explícito de las reglas gramaticales de la lengua extranjera.

Además, se puede pensar también que para la comprensión de los textos en español de esta investigación los participantes emplearon otras estrategias cognitivas, probablemente más dirigidas hacia el sentido del texto y utilizando como soporte la propia lengua materna, el portugués. Sin embargo, para concluir de forma más precisa son necesarios otros estudios - con aprendices de español de niveles más avanzados - para verificar la posible relación entre las habilidades metasintácticas de los lectores y su comprensión de textos con estructura compleja.

4.5 Relaciones entre el vocabulario receptivo, las habilidades metasintácticas y el aprendizaje del significado de palabras desconocidas en español lengua extranjera

Uno de los objetivos de este trabajo fue verificar si las habilidades metasintácticas (evaluadas por medio de las tareas de juicio gramatical,

corrección gramatical y categorización de palabras) son un mejor vaticinador de la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas en español que el vocabulario receptivo. Para ello se recurrió al análisis de regresión múltiple, cuyo resultado es discutido a partir de las observaciones y percepciones de la investigadora. Cuando comparado al análisis de correlación simple, el análisis de regresión múltiple³⁵ presenta la ventaja de permitir identificar la contribución relativa de los diferentes predictores insertados en un determinado modelo estadístico.

En el análisis bivariado se verifica una correlación significativa y positiva entre todas las tareas de evaluación de la consciencia sintáctica y del vocabulario receptivo con la capacidad de inferir el significado de las palabras a partir de la lectura del texto. (Tabla 11).

Tabla 11: Correlación entre la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas y las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas y de vocabulario

	Capacidad de inferir significado de palabras ^a
Vocabulario (Peabody)	0.28*
Juicio gramatical	0.32*
Corrección gramatical	0.37*
Categorización gramatical	0.26*

Nota: * Correlación significativa con $p < 0.05$;

^a Computada a partir de la variación en la comprensión del vocabulario de los textos en español (considerando el conocimiento pre lectura y pos lectura).

No obstante, se decidió utilizar un análisis de regresión múltiple para aclarar cuál sería la contribución relativa de estas variables para la capacidad de inferir el significado de las palabras.

En el análisis de regresión múltiple en que se buscó averiguar el potencial predictivo de las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas y de la tarea de evaluación del vocabulario receptivo (Peabody) en lo que se refiere a la capacidad de inferir el significado de palabras

³⁵ En el caso en estudio, el uso de la regresión múltiple permitiría identificar la contribución relativa de las habilidades metasintácticas y del vocabulario receptivo para el aprendizaje del significado de palabras desconocidas de los textos en español utilizados en esta investigación.

desconocidas, se verificó que apenas la tarea de corrección gramatical presenta un coeficiente considerado significativo, conforme datos presentados en la Tabla 12. De acuerdo con este resultado, el aumento de un desvío padrón en el desempeño de la tarea de corrección gramatical, correspondiente a 15 puntos en la escala estandarizada entre 0 y 100, está asociado a un probable aumento del 28% en la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas a través de la lectura de textos ($\beta = 0.28$; $p < 0.05$). Esto significa que cuanto mayor la capacidad de corregir las frases gramaticalmente incorrectas (ya sea incorrecciones morfémicas o de orden) mayor es la posibilidad de los participantes de inferir el significado de las palabras desconocidas en un texto. Estos resultados apoyan la idea de que la utilización de las informaciones sintácticas y las habilidades metalingüísticas envueltas en el uso de estas informaciones pueden explicar diferencias entre los alumnos en la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas encontradas en los textos.

Al ser combinadas la contribución de las tareas de vocabulario receptivo, juicio gramatical, corrección gramatical y categorización gramatical, se verificó que esas tareas explicaron el 24% de variancia en la capacidad de inferencia del significado de palabras desconocidas ($R^2 = 0.24$; R^2 ajustado = 0.19). En otras palabras, se verificó que tomados en conjunto los desempeños en las tareas de consciencia sintáctica y vocabulario receptivo, tiene un menor poder de explicar la variancia en la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas de que el desempeño en la tarea de corrección gramatical aisladamente.

Tabla 12: Capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas predicha a partir del desempeño en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas y de vocabulario: parámetros estimados y estandarizados.

	B	SE	β
Intercepto	-20.01	12.33	
Vocabulario español (Peabody)	0.19	0.20	0.11
Juicio gramatical	0.25	0.13	0.22
Corrección gramatical	0.26*	0.11	0.28
Categorización gramatical	0.13	0.12	0.12

Nota: * $p < 0.05$

Con respecto al resultado de que la capacidad de corrección gramatical ejerce una significativa contribución para la predicción de la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas, se puede hacer la siguiente interpretación: cuanto mayor la capacidad de corrección gramatical mayor es el dominio de la lengua, lo que se traduce en una lectura de más calidad, pues cuando el lector tiene consciencia de las estructuras gramaticales puede monitorear su proceso de comprensión, anticipando la función sintáctico-semántica de las palabras desconocidas encontradas en el texto. Es justamente esta capacidad de anticipación sumada a la posibilidad de verificación de la adecuación de las anticipaciones efectuadas (cuando el significado inferido se “encaja” sintáctica y semánticamente al sentido del texto) que favorece el aprendizaje del significado de palabras nuevas/desconocidas o incluso nuevos/diferentes significados para palabras ya conocidas.

Esta interpretación tiene como base los argumentos de diferentes autores (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KATO, 1999; JAMET, 2000; KLEIMAN, 2004), los cuales defienden que la comprensión de lectura e interpretación del mensaje se ven favorecidas por los procesos sintácticos y semánticos que a su vez proveen el significado de las palabras desconocidas. Así, durante la lectura conocimientos nuevos (propiciados por el texto) y antiguos (del lector) se integran e interrelacionan facilitando la comprensión.

Estudios realizados en lengua materna, Rego y Bryant (1993); Bowey (1986); Guimarães (2003); Capovilla, Capovilla y Soares (2004), recalcan que las pistas gramaticales ayudan a la comprensión no solamente de textos sino también de palabras o frases.

Se considera que los resultados de esta investigación indican que (así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura en lengua materna) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera la consciencia sintáctica puede influenciar el desempeño de los aprendices lectores, o sea, la utilización de pistas gramaticales es fundamental para la lectura de palabras, la comprensión de frases y textos, favoreciendo también la adquisición del vocabulario desconocido.

5 CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La lectura es un instrumento imprescindible y valioso tanto para el desarrollo personal como social del ser humano, permitiéndole al hombre mejores condiciones para alcanzar más conocimiento, y por ende la apertura hacia un mundo globalizado donde las sociedades multiculturales están cada vez más presentes, recordando que desde la antigüedad la lectura y la escritura son herramientas de relación e interacción entre el hombre y el mundo que lo rodea. Surge así un tema que preocupa a todos los que, de una manera u otra, están comprometidos con la educación, llevando a que diferentes áreas como la pedagogía, la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras realicen investigaciones buscando aclarar los múltiples factores que determinan la competencia en la lectura.

En Brasil, existe una vasta producción científica sobre la lectura en lengua materna publicada nacionalmente y también en el exterior. Sin embargo, cuando el tema de investigación es la lectura en lengua extranjera se verifica una producción menor, predominando estudios en inglés lengua extranjera. Se destaca que esas investigaciones giran alrededor de la comprensión de lectura de los estudiantes universitarios, de exámenes de ingreso a la universidad, siendo el idioma inglés la preocupación en primer lugar seguido de otros idiomas. Los pocos estudios envolviendo la comprensión de español lengua extranjera por estudiantes brasileños, sobre todo de la educación fundamental, la inquietud y preocupación de esta investigadora como profesora de español sobre la comprensión de textos en español lengua extranjera por estos alumnos llevó a realizar esta investigación.

El presente trabajo pretendió aportar nuevos elementos que permitieron observar el desarrollo de la comprensión de textos en español por aprendices brasileños, a partir de ahí dos cuestiones relevantes pasaron a ser el eje que dirigió de esta investigación:

¿Existen relaciones significativas entre el desempeño de los participantes en la comprensión de textos en portugués y en español?

¿Cómo diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas interfieren en las capacidades de comprensión de textos en español?

A tal efecto, fueron evaluados 67 alumnos de una 7ª (33 alumnos) y una 8ª serie (34 alumnos) respectivamente, de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública, que en el momento de la investigación tenían entre dos y tres años de estudio de español lengua extranjera. A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegaron después de aplicar y analizar los diferentes test que buscaron confirmar las hipótesis planteadas al principio de este trabajo.

En primer lugar, se analizó el desempeño en la comprensión de textos en español lengua extranjera y la comprensión de textos en portugués lengua materna. A pesar del número reducido de participantes, lo que recomienda cautela en la realización de análisis estadísticos, los resultados mostraron que existe una asociación entre las dos variables anteriormente citadas; lo que confirma la hipótesis de que el lector que presenta buen desempeño en comprensión de lectura en portugués (lengua materna) también presenta buen desempeño en español (lengua extranjera) y viceversa.

Estos resultados corroboraron los postulados de Kato (1999), Kleiman (2004) y Klett (2005), los cuales sugieren que el conocimiento de la estructura (fonológica, sintáctica etc) de la lengua materna puede servir como subsidio para el aprendizaje y comprensión de lenguas extranjeras; al mismo tiempo que el aprendizaje de una lengua extranjera - al propiciar la reflexión intencional sobre diferentes estructuras lingüísticas - puede fomentar un mayor dominio en la lengua materna. En otras palabras, los datos aquí presentados sugieren que la capacidad de comprensión de la lectura es un conocimiento intercambiable entre las lenguas, de forma que cuanto mayor la capacidad de comprensión en la lectura de textos en lengua materna mayor la capacidad de comprensión en la lectura de textos en lengua extranjera y viceversa.

Con respecto al nivel de conocimiento del vocabulario receptivo y su relación con la comprensión de texto en español, los resultados apuntan, como muestra el capítulo 4, un resultado diferente al esperado, ya que, no se verificaron asociaciones significativas entre los resultados en el test PPVT- III y en las tareas de comprensión de lectura en español. Resultado que quizás se vio influenciado por las “adivinaciones incorrectas” realizadas por los alumnos en el momento de la prueba PPVT- III, considerando que muchas de las respuestas dadas por los alumnos fueron el resultado de apreciaciones

intuitivas, confirmación obtenida a través de los propios alumnos y no producto del conocimiento del aprendiz.

La recolección de datos en esta investigación permitió también un análisis de la capacidad de los alumnos para utilizar el contexto (sentido do texto) para darle significado a las palabras desconocidas. Sintetizando los datos y análisis realizados sobre la comprensión del vocabulario de los textos antes y después de la lectura, se puede decir que se confirmó la hipótesis de que cuanto mayor la comprensión que los participantes tienen de los textos, mayor la posibilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas. En la realidad, lo que se observó fue que al captar el sentido global del texto los alumnos tuvieron condición de inferir el significado de las palabras desconocidas que eran una especie de “hueco” en la configuración general del texto. Tanto es así que la estrategia de utilización del contexto fue poco eficiente para el descubrimiento/inferencia del significado de las palabras desconocidas pertenecientes al texto más complejo (TCLE_D), que causó mayor dificultad de comprensión entre los participantes.

Los resultados obtenidos corroboraron los argumentos de Tunmer (1990) y Tunmer y Hoover (1992), o sea, la habilidad de utilizar el contexto fomenta tanto el reconocimiento de palabras del texto como el monitoreo eficiente del proceso de comprensión. Se comprobó también que durante el acto de la lectura el lector interactúa con el texto, produciéndose una relación interactiva entre el lector y el texto, ya que las estrategias utilizadas por los aprendices que consiguieron un buen desempeño en la comprensión, fueron importantes y decisivas en el momento de otorgarle significado a las palabras desconocidas, aislando incluso los falsos cognados de la influencia de la lengua materna. Se verificó, por lo tanto, que la comprensión verdadera del texto es producto del monitoreo consciente del proceso de lectura, lo que resulta tanto en la comprensión global del texto como en la comprensión precisa de las palabras.

Una de las hipótesis de este trabajo es, si el desempeño de los participantes en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas (juicio gramatical, corrección gramatical y categorización gramatical) guarda relación con el desempeño en la comprensión de la lectura de los textos en español por los aprendices brasileños. Los resultados en el análisis del

desempeño medio de los alumnos mostraron que ellos poseen una habilidad mediana en la tarea de juicio gramatical mientras que en las tareas de corrección gramatical y categorización gramatical el desempeño medio fue bastante básico. En este caso, los resultados no se igualaron a los obtenidos en estudios realizados en portugués lengua materna (REGO; BRYANT, 1993; GUIMARÃES, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004). Aparentemente la comprensión de textos sencillos en lengua extranjera no requiere mucho desarrollo de la consciencia de las estructuras sintácticas de la lengua, considerando que el bajo desempeño de los participantes en estas tareas no impidió un relativo desempeño en la comprensión de los textos en español. Por otra parte, fue verificada la existencia de una relación entre la tarea de juicio gramatical y el texto más complejo de español (TCLE_D), donde se concluye que la habilidad de discriminar las frases gramaticalmente correctas de las incorrectas, es particularmente relevante para la comprensión de textos más complejos.

Por último, se pretendió verificar si las habilidades metasintácticas (evaluadas por medio de las tareas de juicio gramatical, corrección gramatical y categorización de palabras) era un mejor vaticinador de la capacidad de inferir el significado de palabras desconocidas en español que el vocabulario receptivo.

Analizada la contribución conjunta de todas las tareas de consciencia sintáctica y del vocabulario receptivo para el descubrimiento/inferencia del significado de las palabras desconocidas presentadas en los textos en español, se verificó que esas variables explicaron muy poco la variancia en la capacidad de inferencia del significado de palabras desconocidas. Sin embargo, al buscar comprobar en qué medida cada variable contribuía con el descubrimiento/inferencia del significado de las palabras desconocidas, se verificó que solamente la tarea de corrección gramatical presentaba una contribución significativa. De esta forma, se concluye que cuanto mayor es la capacidad de corregir las frases que presentan incorrecciones (tanto morfélicas como de orden), mayor es la posibilidad que los alumnos tienen de inferir el significado de las palabras desconocidas o con significado diferente de aquel presentado en la lengua materna. En otras palabras, cuanto mayor es la capacidad de corrección gramatical, mayor es el dominio de la lengua meta de

estudio, lo que permite una lectura de mejor calidad, dado que cuando el lector tiene consciencia de las estructuras gramaticales, esta consciencia le permite monitorear la comprensión del texto, anticipando la función sintáctico-semántica de las palabras desconocidas que aparecen en el texto y, consecuentemente, su significado.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general que dirigió este trabajo fue analizar la capacidad en la comprensión de textos en español lengua extranjera por alumnos brasileños que tienen como lengua materna el portugués. Todas las pruebas realizadas buscaron confirmar las hipótesis planteadas al principio de esta investigación y analizadas en el capítulo 4. Es a partir de ese análisis que se establecen las siguientes consideraciones.

Inicialmente, los resultados de este estudio sugieren que en la lectura de textos en español lengua extranjera, los alumnos utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas para compensar la ausencia de dominio de la lengua. Sin embargo, así como ocurre en el desarrollo de la competencia en lengua materna, cuanto mayor el contacto con la lengua extranjera (en la forma oral y/o escrita) mayor es el dominio en la referida lengua. Aún así, es importante que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera los profesores estimulen el desarrollo de las habilidades metaliguísticas de sus alumnos, o sea, los aprendizajes deben tener un carácter consciente y reflexivo.

Se considera que la enseñanza de la lengua extranjera así orientada crea un ambiente propicio no apenas para el aprendizaje del nuevo idioma, sino que permite el perfeccionamiento del dominio en la propia lengua materna. Por lo tanto, es extremadamente aconsejable la participación de todos los alumnos en clases de idiomas extranjeros, considerando su posibilidad de activar diferentes habilidades metacognitivas en los aprendices.

Cuando el aprendiz manipula un texto con eficiencia y autonomía, normalmente presenta un buen rendimiento en términos de comprensión tanto del vocabulario como del sentido global del texto. Por ejemplo, la incidencia de

las palabras denominadas falsos cognados en muchos casos es imperceptible y los aprendices presentan dificultades de darse cuenta de este hecho autónomamente, por eso, la importancia del profesor en auxiliar a los alumnos a reconocer y relacionar la palabra con su significado correspondiente, enseñándoles a utilizar el contexto (o sentido del texto) con la finalidad de subsanar los obstáculos que puedan aparecer, infiriendo el significado de las palabras raras o desconocidas.

Tanto los resultados obtenidos en esta investigación como los aportados en la revisión de la literatura sugieren que el profesor de español lengua extranjera debe, durante el acto de lectura, orientar a los alumnos a utilizar el contexto para identificar, no solamente palabras sino también las diferentes estructuras de la lengua (desde las más sencillas hasta las más complejas), de forma que puedan adquirir progresivamente las habilidades lingüísticas y metalingüísticas que aseguren el pleno dominio de la nueva lengua.

En esta perspectiva, se destaca la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en las clases de lengua extranjera. O sea, el profesor debe trabajar con sus alumnos auxiliándolos para realizar previsiones sobre el contenido del texto y la finalidad de su lectura. En otras palabras, es justamente en la utilización del texto, como objeto de estudio, que el profesor encontrará elementos para la reflexión, junto con los alumnos, el uso adecuado de todos los contenidos de la lengua.

Por fin, todo lo que fue observado y analizado en este proceso de investigación sugiere que se finalice este trabajo presentando la citación que Vygotsky (1991, p. 94) hace de Goethe “aquel que no conoce ninguna lengua extranjera no conoce verdaderamente la propia lengua”.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J. e PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura**. Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Trad. BORGES OSÓRIO, M.R. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad.: ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, P.V. **Estratégia de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via Internet**. Letras & Letras, Uberlândia, 18 (2) 153-170, jul./dez. 2002.

Disponível em:

[www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=68&article=15...>](http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=68&article=15...).

Accedido El 18/7/10.

ANDRADE, N. F. N. **Aprender español es fácil porque hablo portugués**: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. Cuadernos Cervantes, Año XII. 2008. Disponível em: www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html>. Accedido el: 28/9/2009.

ARAUJO, J.P y BOLONHINI, C.Z. **Bonitinho é um feio arrumado**: questões discursivas para o aprendizado de português para falantes de espanhol. Língua, literatura e ensino, Maio/2008 – Vol. III

BADDELEY, A. D. Is Working Memory Still Working? **European Psychologist**, v. 7, n. 2, p. 85-97, 2002

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. 2ª ed. Madrid: Arco Libros, 2004.

BECHARA, S. F y MOURE, W. G. **¡Ojo! con los falsos amigos** (Diccionario de falsos amigos en español y portugués). Moderna, São Paulo, 2002.

BOSQUE, I.M.; DEMONTE, V. B. Real Academia Española. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2000.

BOWEY, J. A. **Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring**. Journal of Experimental Child Psychology, 41, 282-299.1986.

BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

CAMARGOS, M.L. de. **A proposta de ensino de uma série didática de espanhol como LE: entre o desejo e a realidade.** Letras & Letras, Uberlândia 20 (1) 185-196, jan./jun. 2004. Disponível em: <www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=192&article=53..>. Accedido el: 24/11/2009.

CAPOVILLA, F.C. **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** 2ª Ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. **Desenvolvimento lingüístico da criança dos dois aos seis anos:** tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 1, 353-380. 1997.

CAPOVILLA, F. C., NUNES, L. R. O. P., NOGUEIRA, D., NUNES, D., ARAUJO, I., BERNAT, A. B. & CAPOVILLA, A. G. S. **Análise da validade concorrente do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody por comparação com o desempenho escolar de pré-escola a 8ª. série:** amostra fluminense. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 1, 533-560. 1997.

CAPOVILLA, F. C., NUNES, L. R. O. P., NUNES, D., ARAUJO, I., NOGUEIRA, D., BERNAT, A. B. & CAPOVILLA, A. G. S. **O desenvolvimento do vocabulário receptivo-auditivo da pré-escola à oitava série:** normatização fluminense baseada em aplicação coletiva da tradução brasileira do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 1, 381-440. 1997.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. **Prova de Consciência Sintática (PCS):** normatizada e validade: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. da. **Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C.; SOARES, J.V.T. **Consciência sintática no ensino fundamental:** correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. Psico-USF, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004. Disponível em: <[www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaPsicoUSF/Volume_07/uploadAddress/psico-6\[6450\].pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaPsicoUSF/Volume_07/uploadAddress/psico-6[6450].pdf)>. Accedido el 19/12/2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. **Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura.** Psicol. estud., Maringá, v. 9, n. 3, Dec. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300013&lng=en&nrm=iso>. Accedido el 19/12/2009.

- CASSANY, D. **Entre líneas:** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, D. **Oficina de textos:** compreensão leitora e escrita em todas as disciplinas e profissões. Tradução de: CAMPOS, Valério. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- CORREA, J. As convenções da escrita e a ocorrência de segmentações não-convencionais no texto escrito por crianças. In: R. Maluf; S. R. K. Guimarães. (Org.). **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa.** São Paulo: Vetor, 2010.
- CRUZ, M.V.L. **ECL-1 Evaluación de la Comprensión Lectora.** 3ª ed. Madrid: TEA Ediciones, 2005a.
- CRUZ, M.V.L. **ECL-2 Evaluación de la Comprensión Lectora.** 3ª ed. Madrid: TEA Ediciones, 2005b.
- CUETOS, F. **Psicología de la lectura.** Madrid: Escuela Española, 1990.
- DI SCALA, M. y CANTÚ, G. **Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura.** 1ª ed. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.
- DUNN, LI. M.; DUNN, L. M. y ARRIBAS, D., **PPVT-III PEABODY, test de vocabulario en imágenes.** Madrid. TEA Ediciones, 2006.
- DURÃO, A.B. de A. B. Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. 2ª Ed. Mod. Londrina: Eduel, 2004.
- FERNANDEZ, G.E. y KANASHIRO, D. S. K. **Leitura em língua estrangeira:** entre o ensino médio e o vestibular. Educ. Pesquisa [online]. 2006, vol.32, n.2, pp. 279-291. Disponible en : <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Accedido el: 24/11/2009.
- FERREIRO, E. **Alfabetización: teoría y práctica.** 5ª ed. México. Siglo XXI. 2002.
Disponible en:< <http://books.google.com.br> > accedido el 9 /3/ 2010.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ, M.P. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** 17ª ed. México, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México. Siglo XXI. 1995.
Disponible en:< <http://books.google.com.br> > accedido el 9 /3/ 2010.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GABRIEL, R. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. OLMÍ, A. y PERKOSKI, N. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

GARCIA, M.A.J.; HERNÁNDEZ, J. **Español sin fronteras**, curso de lengua española, volumen 2. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2005.

GOMBERT, J.E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. MALUF, M.R. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

GOMES, G.P.F.V. **Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo**. In Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas, 2002, San Pablo. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100028&lng=en&nrm=iso>. Accedido el: 4/01/2010.

GOODMAN, K. **El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje**. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 11, (2), 5-13. Junio, 1990. disponible en: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman-1990.pdf>>. Accedido el 24/12/2009.

GOODMAN, K. **La lectura, la escritura y los textos escritos**: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En textos en contextos 2: Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura y vida, 1996.

GOODMAN, K.S. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. IN: FERREIRO, E.; GÓMEZ, M.P. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. 17ª ed. México, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002. p.13-28.

GUIMARÃES, S.R.K. **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita**: O papel das habilidades metalingüísticas. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr 2003, Vol.19 nº. 1, pp.033 -045.

GUITART, J.M. **Sonido y sentido**: teoría y práctica de la pronunciación del español con audio CD, Washington: Georgetown Universit, 2004

HAIR, J. F. et.al. **Multivariate Data Analysis**. 7ª ed.: Prentice Hall, 2009.

HERNANDEZ, M.J.B. **Del pretexto al texto**. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. MarcoELE. Revista de Didáctica. 7 julio, 2007. Disponible en: <<http://marcoele.com/del-pretexto-al-texto-la-lectura-en-la-ensenanzaaprendizaje-de-idomas-y-su-tratamiento-en-espanol-como-lengua-extranjera/>>. Accedido el 13/12/2009.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. Tradução de: Gonçalves, Maria Stela. São Paulo: Loyola, 2000.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. Texto e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KINTSCH, W. **The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model**. *Psychological Review*, 1988, Vol. 95, N°. 2, 163-182

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 10ª ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 2004.

KLETT, E et al. **Didáctica de las Lenguas extranjeras: una agenda actual**. Buenos Aires: Araucaria, 2005.

KOCH, I. V. y Elias, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAROCA, M. N. de C. **Manual De Morfologia Do Português**. 4ª ed. São Paulo: Pontes, 2005.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponible en www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf . Accedido el 24/12/09

LOPES, M.C.C., **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino / aprendizagem da leitura no 1º grau: uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Sector de Instituto de Estudo da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Disponible en: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000126159>>. Accedido el: 20/5/2008.

MALUF, M.R., **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 2003.

MORAIS, A. M. P. de, **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vector, 1997.

MORENO, C.; FERNANDEZ, G.E. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 1ª ed. Madrid: SGEL, 2007.

MOTA, M. da. A consciência morfológica é um conceito unitário? In: **Desenvolvimento metalingüístico**: Questões contemporâneas. MOTA, M da. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Versão Preliminar**. 2005.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica**, Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da educação, Superintendência da Educação, Curitiba 2006.

PAULA, F.V. de; SILVA, M.I.L. da. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. IN: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PENA, J. **Partes de la morfología, las unidades del análisis morfológico**. IN: Real Academia Española, Bosque, I.M y Demonte, V.B. Gramática descriptiva de le lengua española. Madrid: Espasa, 2000.

PIERA, C. y VARELA, S. **Relaciones entre morfología y sintaxis**. IN: Real Academia Española, Bosque, I.M y Demonte, V.B. Gramática descriptiva de le lengua española. Madrid: Espasa, 2000.

POZO, J.I. O uso estratégico do conhecimento. IN: COLL, C.; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. 2**. Psicologia da educação escolar. Tradução de: MURAD, Fátima. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PROCTOR, C.P.;CARLO, M.; AUGUST, D. SNOW, C. **Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension**. Journal of Educational Psychology. Vol 97(2), May 2005, 246-256.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACION DE ACADEMIAS AMERICANAS. **NUEVA GRAMATICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA: Morfología y Sintaxis I**. Madrid: Espasa, 2009.

REGO, L.L.B. **Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Abr 1995, Vol.11 nº 1, pp. 051-060.

REGO, L.M.L.B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRAHER. T.N. **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

REGO, L. L. B. y BRYANT, P. E. **The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling.** European Journal of Psychology of Education, 8(3), 235-246.1993

SAMPIERI, R.H.; Hernandez, C.C.; Baptista, P.L. **Metodologia de pesquisa.** Tradução de: MURAD, F.C; KASSNER, M; LADEIRA, S.C.D. 3ª ed. São Paulo. McGraw-Hill, 2006

SÁNCHEZ, E.M. **Comprensión y redacción de textos, dificultades y ayudas.** Barcelona: Edebé, 1998.

SANDES DE LIMA, E. I. de A. **Algunos puntos importantes para el estudio de la adquisición/aprendizaje de E/LE por hablantes de portugués.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. Anais eletrônicos... Associação Brasileira de Hispanistas, Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100019&lng=pt&nrm=abn>. Accedido el: 20/01/ 2010.

SARAIVA, R.A.; MOOJEN, S.M.P.; MUNARSKI, R. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos:** para fonoaudiólogos e psicopedagogos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SERRANI-INFANTE, Silvana. **Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura.** DELTA, São Paulo, v. 17, n. 1, 2001 . Disponible en: www.scielo.br/pdf/delta/v17n1/a02v17n1.pdf. Accedido el 18/01/ 2010.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** (6ª ed.) Traducido por Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, A. G. **O Leitor e o Texto:** Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2008, Vol. 42, Num. 1 pp. 29-40

SPINILLO, A.G. y MAHON, E. da R. **Compreensão de texto em crianças:** comparações entre diferentes classes de inferências a partir de uma metodologia on-line. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, 2007, vol.20, no.3, p.463-471

SPSS, Inc. **SPSS windows user's guide.** Nova Iorque: MacGraw Hill, 2008.

TOLCHINSKY, L. L. **Aprendizagem da linguagem escrita.** Processos evolutivos e implicações didáticas. Tradução de: SCHILLING, Claudia. 3ª edição, 2ª impressão. São Paulo. Atica, 2002.

TOLCHINSKY, L. - SIMÓ, R. **Escribir y leer a través del curriculum**. Barcelona, Horsori, 2001.

TUNMER, W.E. The role of language prediction skills in beginning reading. **Journal of Educational Studies**, New Zealand. 25 (2), 95-114. 1990.

TUNMER, W. E. y HOOVER, W. A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: **Reading acquisition**. GOUGH, P. B. ; EHRI, L. C. y TREIMAN, R. (Eds.), pp. 175-214. 1992.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008. Disponible en: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>. Accedido el 18/7/10

VILLALBA, T.K.B. **Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: As delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros**. Tese de doutorado, UFRG. Porto Alegre: 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de: CIPOLLA, José, Neto et.al. São Paulo: Martins Fonte, 1989, 3ª ed.

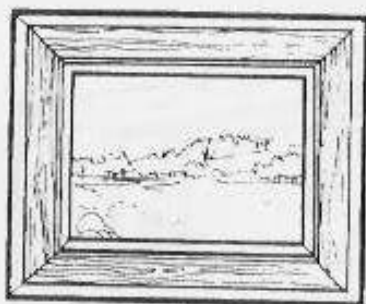
_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de: CAMARGO, Jéferson Luiz. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

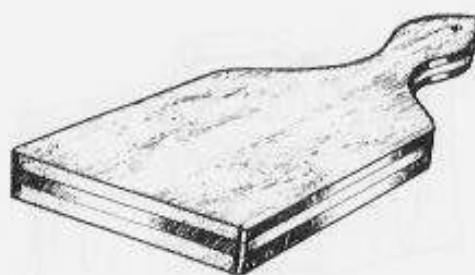
ANEXOS

ANEXO 1: Test PPVT- III Peabody, test de vocabulario en imágenes

144



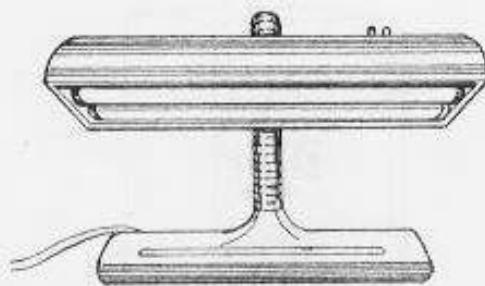
1



2



3



4

ANEXO 2: Protocolo de registro de respuestas de la tarea de verificación de la comprensión del significado de palabras retiradas de los textos en español

TAREA DE VERIFICACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS RETIRADAS DE LOS TEXTOS EN ESPAÑOL

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

Palabra	Significado antes de la lectura	Significado después de la lectura	Observaciones
Desarrollo			
Provee			
Ganado			
Vacuno			
Aportado			
Surco			
Se abate			
Chispa			
Traída			
Arrasan			
Suelo			
Nadie			
Calesita			
Carpintero			
Despacito			
Clavó			
Arreglada			
Rota			
Regalos			
Peinarse			
Globos			
Sonó			
Cerca			

ANEXO 3: Ilustración para activar el conocimiento previo del texto de lectura
en español: TCLE_A



ANEXO 4: Protocolo de registro de respuestas de la tarea de conocimiento
previo del texto de lectura en español: TCLE _A

TAREA DE CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEXTO TCLE_A EN ESPAÑOL

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: _____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

[illegible]

ANEXO 5: Texto de lectura en español: TCLE_A

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO TCLE_A

Instrucciones: Lee el siguiente texto de manera silenciosa y después responde a unas preguntas relacionadas con el texto.

Un día, el dueño de la calesita se dio cuenta de que el caballo Valentín tenía rota una de sus patas de madera. Entonces, se lo llevó a don Andrés, el carpintero.

Don Andrés, apoyándose en su bastón, fue despacito a preparar las cosas necesarias y clavó la pata del caballo hasta que quedó como nueva.

Cuando el dueño de la calesita lo fue a buscar, se puso muy contento al ver a Valentín con su pata arreglada.

78 palabras

ANEXO 6: Protocolo de respuestas del texto de lectura en español: TCLE_A

TAREA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO EN ESPAÑOL: TCLE_A

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLE_A

A1. ¿De qué se dio cuenta el dueño de la calesita?

A2. ¿Qué decidió hacer?

A3. ¿Qué pasó después?

B1. ¿Qué herramientas te parece que usó el carpintero?

B2. ¿Cómo te imaginas a Don Andrés, joven o viejo?

ANEXO 7: Ilustración para activar el conocimiento previo del texto de lectura en español: TCLE_B



ANEXO 8: Protocolo de registro de respuestas de la tarea de conocimiento
previo del texto de lectura en español: TCLE _B

ANEXO 9: Texto de lectura en español: TCLE_B

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLE_B

Instrucciones: Lee el texto de manera silenciosa y después responde a unas preguntas relacionadas con el texto.

Mariela había preparado el regalo y había ayudado a su mejor amiga a inflar los globos y a terminar la torta. Estaba muy contenta porque era el día de la fiesta.

Faltaba poco para que la vinieran a buscar, pero Mariela prendió la tele y daban su programa preferido. Cuando sonó el timbre corrió apurada a ponerse el vestido y a peinarse. Se fueron caminando porque era cerca.

Al llegar a la fiesta y saludar a su amiga no tenía el regalo.

82 palabras

ANEXO 10: Protocolo respuestas del texto de lectura en español: TCLE_B

TAREA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO EN ESPAÑOL: TCLE_B

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

A1. ¿Por qué Mariela estaba contenta?

A2. ¿Qué hizo antes de que la vinieran a buscar?

A3. ¿Qué pasó después?

B1. ¿Qué se festejaba?

B2. ¿Por qué Mariela no tenía el regalo cuando llegó a la fiesta?

ANEXO 11: Ilustración para activar el conocimiento previo del texto de lectura
en español: TCLE_C



ANEXO 12: Protocolo de registro de respuestas de la tarea de conocimiento
previo del texto de lectura en español: TCLE_C

TAREA DE CONOCIMIENTO PREVIO TEXTO EN ESPAÑOL: TCLE_C

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: _____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

[illegible]

ANEXO 13: Texto de lectura en español: TCLE_C

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLE_C

Instrucciones: Lee el texto de forma silenciosa y a continuación marca la respuesta que mejor responde a la pregunta correspondiente.

Uno de los alimentos imprescindibles para el desarrollo de los niños es la leche. Contiene vitaminas y otras sustancias muy importantes para la vida. A partir de ella se obtienen el queso, el yogur y la mantequilla; estos productos también contribuyen al crecimiento.

El ganado vacuno, el caprino y el ovino son algunos de los animales que entre otras cosas nos proveen la leche.

60 palabras

1. La leche es indispensable para...

- (A) fabricar vitaminas importantes.
- (B) que los niños crezcan bien.
- (C) que la proporcionen la cabra y la oveja.
- (D) obtenerla de los animales domésticos.

2. ¿Cuál de estas frases es verdadera, según la lectura?

- (A) Los niños crecen más si no toman leche.
- (B) El queso y la mantequilla no pertenecen a la leche.
- (C) Hay muchos productos buenos para crecer.
- (D) El yogur y la mantequilla ayudan a crecer.

3. En la leche hay ...

- (A) grasas y minerales muy importantes.
- (B) mantequilla para evitar el crecimiento.
- (C) vitaminas y elementos importantes para la vida.
- (D) cosas que no nos proporcionan los animales.

4. El queso, la mantequilla y el yogur...

- (A) son sustancias importantes.
- (B) son indispensables para la leche.
- (C) proporcionan la leche.
- (D) se hacen con leche.

ANEXO 14: Ilustración para activar el conocimiento previo del texto de lectura
en español: TCLE_D



ANEXO 15: Protocolo de registro de respuestas de la tarea de conocimiento
previo del texto de lectura en español: TCLE_D

TAREA DE CONOCIMIENTO PREVIO TEXTO EN ESPAÑOL: TCLE_D

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: _____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

[illegible]

ANEXO 16: Texto de lectura en español: TCLE_D

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLE_D

Instrucciones: Lee el texto de forma silenciosa y a continuación marca la respuesta que mejor responde a la pregunta correspondiente.

Toda la zona estaba cubierta de pinos que habían aportado riqueza a aquella región. En cada tronco se podía ver un recipiente en el que se recogía la adorada resina que se deslizaba por un surco hecho en la corteza.

Algunas veces la tragedia se abate sobre el bosque: un cigarrillo mal apagado lanzado al suelo por una persona imprudente, una chispa traída por el viento o un fuego mal apagado pueden desencadenar el drama. La resina se inflama muy fácilmente y, si no hay nadie para dar la alarma, las llamas pueden quemar en pocas horas decenas de hectáreas.

La lucha contra el fuego se organiza lo más rápidamente posible, todos participan en ella. Los helicópteros indican la dirección de los frentes de llamas, los hidroaviones derraman agua sobre ellos y una multitud de personas se esfuerzan para apagar el fuego. A pesar de todo algunos incendios arrasan extensiones muy considerables.

152 palabras

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLE_D

1. ¿Qué significa la frase “una chispa traída por el viento puede desencadenar el drama”?

- (A) Que el viento puede traer chispas muy malas.
- (B) Que el viento afecta a las chispas de los que fuman.
- (C) Que la chispa puede dar lugar a un suceso muy grave.
- (D) Que el viento puede soltar chispas de los elementos.

2. Cuando se produce un incendio en un bosque...

- (A) siempre hay alguien que lo organiza.
- (B) Los helicópteros dirigen los frentes de llamas.
- (C) Las personas imprudentes no apagan los cigarrillos.
- (D) Mucha gente trabaja para intentar vencer el fuego.

3. Los helicópteros prestan ayuda...

- (A) organizándose con mucha rapidez.
- (B) indicando hacia donde avanza el fuego.
- (C) avisando la alarma para apagar el fuego.
- (D) pasando sobre el fuego para detenerlo.

4. Aunque se toman medidas para apagarlos...

- (A) las personas imprudentes tiran cigarrillos encendidos.
- (B) los bosques arden durante muchas horas.
- (C) el viento desencadena las chispas.
- (D) algunos incendios destruyen espacios muy grandes.

5. ¿Cuál de estas frases es cierta?

- (A) La resina se recogía en surcos de la corteza.
- (B) Algunos incendios arruinan a mucha gente.
- (C) Unos aviones dejan caer agua sobre el fuego.
- (D) Los imprudentes tiran el cigarrillo y desencadenan la alarma.

6. ¿Cuál de las siguientes frases es cierta, según el texto?

- (A) Los pinos habían proporcionado muchos bienes a la zona.
- (B) La resina se disolvía en un recipiente atado al tronco.
- (C) Las personas imprudentes lanzan chispas encendidas.
- (D) De un fuego mal apagado puede surgir una leyenda en la región.

ANEXO 17 : Protocolo de registro de respuestas de la tarea de conocimiento
previo del texto de lectura en portugués: TCLP_A
Os antibióticos

TAREA DE CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEXTO EN PORTUGUÉS:
TCLP_A

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLP_A

Instrucciones: el tipo y la cantidad de las preguntas que serán formuladas a los participantes va a depender del grado de desenvoltura y /o conocimiento previo del alumno sobre el contenido del texto.

a) ¿Qué son los antibióticos?

b) ¿Para qué se los utiliza?

c) ¿Cuándo deben ser usados?.

Otras preguntas

ANEXO 18: Texto de lectura en portugués: TCLP_A
Os antibióticos

Nome: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLP_A

Instrucciones: Lee el siguiente texto de manera silenciosa y después responde oralmente a las preguntas, que te formule el examinador, relacionadas con el texto.

Os antibióticos

No século XX, a descoberta dos antibióticos foi um dos maiores avanços da Medicina, salvando muitas vidas. Contraditoriamente, eles também se tornaram uma séria ameaça à saúde, quando usados inadequadamente.

Até a década de 1930, muitas pessoas morriam por infecções causadas por bactérias que não podiam ser combatidas com as medicações existentes.

Em 1928, o médico Alexandre Fleming descobriu o primeiro antibiótico. Ele conseguiu isolar um tipo de bactéria, a *staphylococcus aureus*, retirada de um ferimento contaminado e colocou essa amostra sobre uma camada de gelatina feita de algas para fazê-la crescer. Esqueceu o recipiente da cultura destampado e saiu de férias. Quando voltou, observou que havia regiões da cultura sem bactérias, cobertas por um fungo. O pesquisador concluiu, então, que esse fungo produzia uma substância que contaminava as bactérias, destruindo-as. Ele deu o nome de penicilina, o primeiro antibiótico.

Porém, só na década de 1940, durante a Segunda Guerra, é que a penicilina foi testada nos soldados, salvando milhares de vidas. Como foi provada sua eficácia, começou a ser utilizada em larga escala.

Com o passar do tempo, diferentes tipos de antibióticos, cada vez mais específicos para determinadas bactérias, foram sendo pesquisados. Entretanto, seu uso indiscriminado para qualquer tipo de problema de saúde, seja por automedicação ou por indicação médica, provocou o aparecimento de bactérias cada vez mais resistentes, chamadas de *superbactérias*. A antiga e

conhecida *staphilococcus aureus* é uma delas, pois poucos antibióticos podem enfrentá-la hoje em dia.

Os pesquisadores, atualmente, não escondem seus temores de que se algo não for feito, a humanidade será ameaçada por superbactérias contra as quais não haverá nenhum tratamento.

282 palabras

ANEXO 19: Protocolo de respuestas de comprensión de lectura en
portugués: TCLP_B
Os antibióticos

TAREA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO EN PORTUGUÉS: TCLP_A

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLP_A

Os antibióticos

1). Por que a descoberta dos antibióticos se constituiu num dos maiores avanços da Medicina?

2). Quando a penicilina foi efetivamente usada em seres humanos?

3). Por que surgiram as superbactérias, com o passar do tempo?

4). Qual é a grande preocupação da medicina na relação às superbactérias?

5). Por que as pessoas fazem uso indiscriminado dos antibióticos?

ANEXO 20: Protocolo de registro de respuestas de la tarea de conocimiento
previo del texto de lectura en portugués: TCLP_B
Culinária pré-histórica

TAREA DE CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEXTO EN PORTUGUÉS: TCLP_B

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO:TCLP_B

Culinária pré-histórica

Instrucciones: el tipo y la cantidad de las preguntas que serán formuladas a los participantes va a depender del grado de desenvoltura y /o conocimiento previo del alumno sobre el contenido del texto.

a) ¿Cuál fue la importancia del hombre prehistórico al aprender a encender el fuego?

b) ¿Cuál fue la influencia del fuego en la alimentación del hombre?

c) ¿Qué modificaciones socioculturales provocó el dominio del fuego?

Otras preguntas

ANEXO 21: Texto de lectura en portugués: TCLP_B
Culinária pré-histórica

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO: TCLP_B

Instrucciones: Lee el siguiente texto de manera silenciosa y después responde a las preguntas, que te formule el examinador, relacionadas con el texto.

Culinária pré-histórica

Em todos os tempos, uma das maiores conquistas feitas pelo homem foi, sem sombra de dúvidas, o domínio do fogo, o que ocorreu há mais de um milhão de anos. Com seu uso, a espécie humana pôde amenizar as duras condições de vida impostas por uma natureza hostil, dando um passo decisivo na luta pela sua sobrevivência e evolução.

A utilização do fogo para o cozimento dos alimentos provocou a mudança dos hábitos da espécie e, conseqüentemente, modificações físicas e sociais significativas.

Em relação às modificações físicas, na medida em que os alimentos foram aquecidos, eles se tornaram mais macios e digeríveis, além de mais saborosos. Como conseqüência, ao longo do tempo, isso contribuiu para as mudanças corporais da espécie, pois ao não precisar fazer muita força para mastigar os alimentos, seus dentes diminuíram de tamanho. Além disso, a inclusão de alimentos que antes não eram ingeridos porque eram indigestos crus, enriqueceu a dieta dos grupos. Também a diversificação dos alimentos aquecidos proporcionou mais calorias aos indivíduos, ocasionando o aumento do peso e da altura, assim como o aumento do volume do cérebro.

Quanto às modificações sociais, a necessidade de estarem juntos no ato de preparar, cozer, consumir e proteger os alimentos ocasionou um maior convívio entre os membros do grupo, unidos em torno das fogueiras, fazendo

com que a comida se tornasse um dispositivo de mudanças nas relações sociais.

Segundo o antropólogo Carleton Coon, o ato de cozinhar foi o fator determinante para transformar a existência animal do homem em uma existência mais humana.

257 palabras.

ANEXO 22: Protocolo de respuestas de comprensión del texto de lectura en
portugués: TCLP_B
Culinária pré-histórica

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

TEXTO:TCLP_B

Culinária pré-histórica

1). Qual foi a importância do domínio do fogo para a espécie humana?

2). Quais as mudanças físicas na espécie humana, causadas pelo cozimento do alimento?

3). Quais as mudanças sociais na espécie, causadas pelo uso do fogo para cozinhar?

4). Como o homem descobriu o uso do fogo para cozinhar os alimentos?

5). Como você relaciona os hábitos sociais alimentares do homem moderno?

ANEXO 23: Tarea de Categorización Gramatical

TAREA DE CATEGORIZACIÓN GRAMATICAL

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

Instrucciones: En estas columnas tienes que colocar las siguientes palabras teniendo en cuenta si las palabras es un sustantivo (una cosa, persona o animal), en este caso corresponde a la primera columna, o sea a la de casa. Pero si la palabra es un verbo (una acción) corresponde a la columna de la palabra pintar, o bien puede ser un adjetivo (una cualidad), en este caso debes colocarla debajo de la palabra grande.

A continuación vamos a hacer un ejercicio para ver si comprendes la tarea, con tres palabras similares a las del modelo: establecer, lindo y televisión. A seguir el alumno coloca las 15 fichas según la explicación.

casa	pintar	grande

Palabras presentadas en fichas:

corteza	contribuyen	prendió	su
arrasan	adorada	timbre	rota
dueño	importante	apurada	globos
quedó	desarrollo	clavó	

ANEXO 24: Tarea de Juicio Gramatical

TAREA DE JUICIO GRAMATICAL

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

Instrucciones: A continuación tienes unas frases, algunas están correctas y otras no. Quiero que me digas si la frase está correcta o no. Por ejemplo, El frío está refresco, está equivocada porque las palabras no están en el orden correcto, se dice: El refresco está frío. Otro ejemplo, Quiero una mango dulce, esta frase esta incorrecta porque se dice: Quiero un mango dulce.

Las frases pueden estar equivocadas porque la palabra está equivocada o porque está fuera del orden gramatical.

Vamos a practicar antes de empezar el test. Manuela tienes 12 años, incorrecta. La frase correcta es: Manuela tiene 12 años. Otra frase, El pasaje es muy cara, incorrecta. La frase correcta es: El pasaje es muy caro.

Ahora continúas tú solo con las siguientes frases

1. A José y a Pedro les interesa el tema de las motos.

2. Las flores son bonitas en cualquier lugar del mundo.

3. Compré importado auto un deportivo.

4. El aire de primavera huele a jazmín.

5. La leche está frío.

6. El aviones son imponentes.

7. Cuando llegue a mi casa, te llamaré.

8. Los niños juega al fútbol.

9. Payaso nariz la roja el tiene.

10. Detrás de aquellos árboles hay un río caudaloso.

11. Las faldas son azul.

12. La ciudad le brindó un homenaje inigualable.

13. María quiere leer el último libro de su autor preferido.

14. Nos duele los pies.

15. Ella nació un día frío de invierno.

16. Necesitamos el geografía de libro.

17. Marcelo estudian Pedro y en ciudad otra.

18. La empresa cumplió con las exigencias bancarias.

19. Faltan cinco metros cuadrados de pared.

20. Maciza madera la puerta es de marrón.

ANEXO 25: Tarea de Corrección Gramatical

TAREA DE CORRECCIÓN GRAMATICAL

Nombre: _____

Código: _____

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Edad: ____ años

Sexo M () F ()

Grado: _____

Fecha: ____/____/____

Instrucciones: Aquí hay algunas frases equivocadas y tú tienes que corregirlas, dejándolas correctas. Por ejemplo, Mi gato son blanco, tienes que corregirla diciendo: Mi gato es blanco. Otra, El crema está rica, tienes que corregirla diciendo: La crema está rica.

Vamos a practicar antes de empezar el test. “Yo jugó muy bien al fútbol”, incorrecta. La frase correcta es: “Él jugó muy bien al fútbol”. Otra frase, “El color gris es bonita”, incorrecta. La frase correcta es: “El color gris es bonito”.

Ahora las frases que siguen las haces solo.

1. Te encanta las películas de terror.

2. Multicolores peces son los.

3. Económica más necesita país ayuda el.

4. Estos coches están sucias.

5. Ellos comimos pastas.

6. La animadamente gente cantó.

7. Paisaje un hermoso conocieron.

8. Las manzanas son roja.

9. La sales es blanca.

10. A viajar gusta les ellos.
